

Muntlige presentasjoner på ungdomstrinnet:

Oppvisning for læreren eller informasjonsformidling til medelever?

Kjersti Bartnæs Rygg



Masteroppgave i nordisk, særlig norsk, litteratur og språk

Lektor- og adjunktprogrammet

Institutt for lingvistiske og nordiske studier

Universitetet i Oslo

Vår 2010

Sammendrag

Tema for denne oppgaven er muntlige presentasjoner utført av niendeklassinger i norsk, offentlig skole. Målet med oppgaven er å identifisere hvilke strategier som brukes i muntlige elevpresentasjoner på ungdomstrinnet for å skape kontakt med publikum, og hvilke modellyttere som gjennom dette konstrueres i tekstene. Det er altså mottakerperspektivet i teksten, og dermed den mellompersonlige metafunksjonen i språket, jeg knytter analysen min an til. Hvem er ungdomsskoleelevers muntlige presentasjoner intendert for? Skapes det en modellytter i teksten som har egenskaper som kan relateres til den karaktergivende læreren, eller skapes en modellytter som deler karakteristikk med elevenes jevnaldrende, og presentasjonens mål derfor må sies å være informasjonsformidling til medelevene?

Etter at læreplanen Kunnskapsløftet ble innført i 2006, har muntlighet blitt trukket fram som en av fem grunnleggende ferdigheter som skal fokuseres på, gjennomgående i alle fag. Muntlige presentasjoner har vist seg som selve kjernen i den muntlige aktiviteten i norske klasserom (Hertzberg 2003), og jeg mener derfor at denne studien er en relevant utfylling til et viktig forskningsfelt som ennå ikke har vært belyst i særlig stor grad.

Det teoretiske grunnlaget for denne analysen dannes av sosialsemiotikken. Videre er Umberto Ecos begrep *Lettore Modello* (Modelleseren) et sentralt begrep gjennom analysen. Johan Tønnessons doktoravhandling ”Tekst som partitur” har dessuten vært en viktig inspirasjonskilde for denne studien. Metodisk har Sigrid Norris vært en sentral støtte gjennom hennes beskrivelse av et metodisk rammeverk for multimodal analyse.

Empirien som ligger til grunn for analysen, har jeg fått tilgang til gjennom PISA+-prosjektet. Analysen blir gjort på grunnlag av videoopptak av to økter med muntlige presentasjoner i klasserommet ved to forskjellige skoler. Studien av fem utvalgte presentasjoner fra disse øktene, viser store variasjoner i den multimodale kompetansen hos elevene, men noen mønstre går igjen. Det vises blant annet en funksjonell spesialisering gjennom at kroppslig- og teknologisk medierte semiotiske ressurser i stor grad blir brukt mellompersonlig. I forhold til adressivitet, er det tydeligste trekket ved presentasjonene at elevene forholder seg til minst to (veldig) forskjellige modellyttere. På bakgrunn av dette funnet, reiser jeg spørsmålet omkring behovet for en avklaring av målet med disse presentasjonene: Er intensjonen med slike presentasjoner at medelever skal lære noe, eller er intensjonen at presentatørene skal vise fram sine evner og sin kunnskap for læreren?

Forord

Startblokkene til dette masterløpet er plassert i auditorium 2 i Sophus Bugges hus på Blindern. Våren 2007 tok jeg emnet ”Språkstruktur og tekst”. Det var et inspirerende emne - med en inspirerende foreleser - som staket ut kursen for resten av min vei på Blindern. Da jeg skulle velge emne for oppgaven min, sendte jeg derfor e-post til Johan Tønnesson med spørsmålet ”Hva kan jeg skrive master om, som gjør at du vil veilede meg?”. Skuffelsen var stor da jeg fikk tilbakemelding om at det ikke var mulig for ham – men jeg måtte gjerne komme opp på kontoret for å luften idéene mine.

Det gjorde jeg. Ett kvarter senere satt jeg på kontoret til Jan Svennevig, med Tønnesson ved min side. På et øyeblikk var alt klart: Tema for oppgaven, veileder og forskningsmateriale. Det var bare å sette i gang! Motivasjonen var på topp. Siden den gang har det vært mange topper og like mange bølgedaler motivasjonsmessig, men nå – ett år senere – sitter jeg her med en ferdig masteroppgave.

Uten det fantastiske faglige og sosiale nettverket jeg har hatt rundt meg gjennom hele prosessen, ville dette produktet vanskelig blitt en realitet. Det er flere som fortjener en ekstra stor takk i denne anledning:

Johan Tønnesson: Takk for inspirasjon og ditt brennende engasjement.

Jan Svennevig: Takk for ditt tålmodige vesen. Du har bidratt på en uvurderlig måte gjennom faglig kompetanse og konstruktive tilbakemeldinger. Takk for at du ikke mistet troen på meg.

PISA+ ^v/Kirsti Klette: Takk for at jeg fikk tilgang til et rikt forskningsmateriale. En ekstra takk til alle de tre hittil nevnte, samt **Sigrun Svenkerud**, for at jeg fikk delta på inspirerende samarbeidsmøter som en del av prosjektet Kunnskap i Skolen (KiS).

Torgeir Christiansen: Takk for kjærkommen IT-hjelp.

Gjengen på Wergeland og andre tålmodige venner: Takk for smil, oppmuntring, trening, lunsj og kaffepauser – med både høyintellektuelle og litt mindre intellektuelle samtaler.

Studiekonsulent **Kirsti Hyldmo:** Takk for støtte, oppmuntring og velvillighet i innspurten.

Til slutt vil jeg takke **mor og far** både for oppmuntlings-telefoner og besøk med heiarop, samt økonomisk støtte slik at det ble mulig å være heltidsstudent gjennom fem år på Blindern.

Oslo, mai 2010

Kjersti Bartnæs Rygg

Innholdsfortegnelse

SAMMENDRAG.....	III
FORORD.....	V
INNHOLDSFORTEGNELSE	VI
KAPITTEL 1	
INNLEDNING	1
1.1 TEMA	1
1.1.1 Problemstilling	1
1.1.2 Bakgrunn.....	2
1.2 OPPGAVENS OPPBYGNING.....	2
KAPITTEL 2	
TEORETISK GRUNNLAG	4
2.1 TIDLIGERE FORSKNING.....	4
2.2 FRA HALLIDAY TIL NORRIS	6
2.2.1 Sosialesemtikkens tekstbegrep	7
2.2.2 Semiotiske ressurser i samspill.....	9
2.2.3 Kohesjonsskapende mekanismer	10
2.2.4 Språkets funksjoner.....	12
2.2.5 Kontekst.....	13
2.3 LYTTEREN I TEKSTEN	15
2.3.1 Kommunikasjonsmodell	15
2.3.2 Modellytteren	16
2.3.3 Strategier for å skape kontakt med publikum.....	18
KAPITTEL 3	
METODISK TILNÆRMING	22
3.1 MATERIALET	22
3.1.1 Informantene.....	23
3.2 BEARBEIDING AV MATERIALET	24
3.2.1 Transkripsjon	25
3.2.2 Videoobservasjon.....	26
3.2.3 Analyseskjema.....	27
3.3 I ETTERPÅKLOSKAPENS LYS.....	30
KAPITTEL 4	
ANALYSE AV FEM MUNTlige PRESENTASJONER	32
4.1 PRESENTASJON NUMMER 1, SKOLE 5.....	32
4.1.1 Situasjonsskonteksten	32
4.1.2 Exordium.....	33
4.1.3 Kohesjon	35
4.1.4 Respons fra publikum	37
4.1.5 Nærhet gjennom pronomener.....	38
4.1.6 Stil.....	40
4.1.7 Modellytteren	43
4.2 PRESENTASJON NUMMER 2, SKOLE 5.....	45
4.2.1 Situasjonsskonteksten	45
4.2.2 Exordium.....	46
4.2.3 Stil.....	48
4.2.4 Distanse gjennom pronomener.....	48

4.2.5 Personlig engasjement.....	50
4.2.6 Modellytteren.....	51
4.3 PRESENTASJON NUMMER 3, SKOLE 5.....	52
4.3.1 Situasjonsteksten.....	52
4.3.2 Exordium.....	52
4.3.3 Rytme.....	53
4.3.4 Modellytteren.....	54
4.4 PRESENTASJON NUMMER 7, SKOLE 5.....	57
4.4.1 Situasjonsteksten.....	57
4.4.2 Exordium.....	57
4.4.3 Dramatisering.....	58
4.4.4 Valg av pronomen.....	59
4.4.5 Tilbakemelding fra publikum.....	60
4.4.6 Stil.....	61
4.4.7 Modellytteren.....	63
4.5 PRESENTASJON NUMMER 10, SKOLE 6.....	63
4.5.1 Situasjonsteksten.....	63
4.5.2 Exordium.....	64
4.5.3 Elev 22.....	65
4.5.4 Elev 21.....	72
4.5.5 Elev 23 og Elev 25.....	77
4.5.6 Elev 24.....	80
4.5.7 Gruppepresentasjon eller fem individuelle presentasjoner?.....	85
KAPITTEL 5	
MØNSTRE FOR INTERESSEVEKKENDE OG KONTAKTSKAPENDE STRATEGIER.....	90
5.1 EXORDIUM OG TEKNOLOGISK MEDIERTE SEMIOTISKE RESSURSER.....	90
5.2 KROPPSLIG MEDIERTE SEMIOTISKE RESSURSER.....	91
5.4 VERBALT MEDIERTE SEMIOTISKE RESSURSER.....	92
5.5 "Vi skal jo lære noe også!".....	93
LITTERATUR.....	98
VEDLEGG.....	102
VEDLEGG 1 - DRANSKRIPSJONSNØKKEL.....	102
VEDLEGG 2 - DPRESENTASJON NUMMER 1, SKOLE 5.....	104
VEDLEGG 3 - DPRESENTASJON NUMMER 2, SKOLE 5.....	108
VEDLEGG 4 - DPRESENTASJON NUMMER 3, SKOLE 5.....	110
VEDLEGG 5 - DPRESENTASJON NUMMER 7, SKOLE 5.....	114
VEDLEGG 6- DPRESENTASJON NUMMER 10, SKOLE 6.....	116
VEDLEGG 7 - DRKLÆRING VED TILGANG TIL PISA+ SINE FORSKNINGSDATA.....	124

Kapittel 1 - Innledning

1.1 Tema

Tema for denne oppgaven er muntlige presentasjoner utført av niendeklassinger i norsk, offentlig skole. Som lektorstudent er dette et tema av stor interesse for meg. Det er uten tvil et felt som har skapt opphetede diskusjoner på pauserommet blant lærere rundt om i landet – i alle fall på et pauserom jeg selv har oppholdt meg i. Spørsmålene som blir reist er mange, blant annet hvordan disse presentasjonene skal vurderes. Vurderingsspørsmålet vil jeg imidlertid ikke vie oppmerksomhet i denne oppgaven – på tross av at det er et særdeles viktig og sentralt spørsmål. Men mitt mål er ikke å sette opp vurderingskriterier eller å konkludere normativt omkring presentasjonene. Mitt mål er heller ikke hovedsakelig å mene noe om verken arbeidsformen, vurderingsformen eller informantenes evner til å gjennomføre dette.

1.1.1 Problemstilling

Målet med oppgaven er snarere å se på hva elevene lykkes med i en muntlig presentasjon. Problemstillingen for oppgaven er derfor følgende:

Hvilke strategier brukes i muntlige elevpresentasjoner på ungdomstrinnet for å skape kontakt med publikum, og hvilke modellyttere konstrueres gjennom dette i teksten?

Med modellytter mener jeg lytterroller som skapes i teksten som faktiske (empiriske) tilhørere må nærme seg for å få best mulig utbytte av teksten som presenteres (se kapittel 2.3.2 for utdyping). Det er altså mottakerperspektivet i teksten jeg knytter analysen min an til. Hvem er modellytteren for en niendeklassings muntlige presentasjon? Når dette spørsmålet er reist, er det naturlig at det er språkets mellompersonlige metafunksjon som vil være studieområdet. Hensikten med denne oppgaven er derfor å identifisere på en induktiv måte hvilke strategier informantene benytter, som fungerer godt i forhold til å opprette og opprettholde kontakt med publikum (se kapittel 2.3.3 for utdyping). Ved å identifisere disse strategiene, kan det være mulig å drøfte problemstillingen omkring hvilken modellytter/hvilke modellyttere som skapes i teksten, og på bakgrunn av dette: Hvem er denne muntlige presentasjonen intendert for? Skapes en modellytter som har egenskaper som kan relateres til den karaktergivende læreren, eller skapes en modellytter som deler karakteristikk med elevenes jevnaldrende, og presentasjonens mål derfor må sies å være informasjonsformidling til medelevene? Eller er

det en kompleksitet knyttet til modellytterperspektivet gjennom at det skapes flere modellyttere i teskten?

1.1.2 Bakgrunn

Men hvorfor er dette interessant? Etter at skolereformen Kunnskapsløftet (K06) ble innført, har fem grunnleggende ferdigheter blitt løftet fram som gjennomgående fokusområder i alle fag. En av disse er ”Å kunne uttrykke seg muntlig” (”Grunnleggende ferdigheter” URL). Hva dette vil si i praksis, gjenspeiles i kompetansemålene i hvert av fagene. Et gjennomgående mål i samtlige læreplaner er evnen til å formidle fagstoff gjennom en muntlig presentasjon, samt å kunne vurdere egne og andres muntlige framføringer. Denne arbeidsformen er altså en viktig del av skolehverdagen, og bør derfor også vies oppmerksomhet gjennom forskning.

Med kun et begrenset antall timer til rådighet i hvert fag, og store mengder kunnskap og ferdigheter elevene gjennom dette skal rekke å utvikle, er det viktig å bruke tiden man faktisk *har* til rådighet på en effektiv måte. Derfor må man av og til ta et steg tilbake og studere hva man faktisk driver med i klasserommene rundt omkring i landet. Det er dette jeg ønsker å bidra til med denne oppgaven, gjennom å se på hva elevene faktisk klarer godt og hvordan elevene selv oppfatter at de skal opptre når det gjelder adressivitet i muntlige presentasjoner.

1.2 Oppgavens oppbygning

På de kommende sidene vil jeg åpne med å gi et bilde av forskningen som allerede er gjort på dette området. Deretter vil jeg gå videre med å gjøre rede for det teoretiske grunnlaget for denne multimodale analysen, samt den metodiske tilnærmingen til materialet som foreligger. I kapittel 4 presenterer jeg en analyse av fem muntlige presentasjoner som er hentet fra to forskjellige norske klasserom. Avslutningsvis vil jeg drøfte funnene fra kapittel 4 gjennom å identifisere hvilke mønstre som viser seg på tvers av de fem presentasjonene. Selv om jeg allerede har lovet å ikke konkludere normativt omkring presentasjonene, vil jeg likevel avslutningsvis komme med noen tanker omkring organisering av, og formålet med aktiviteten muntlige presentasjoner på ungdomstrinnet.

Kapittel 2 - Teoretisk grunnlag

2.1 Tidligere forskning

Før vi vender oppmerksomheten vår mot å gjøre et forsøk på oppnå innsikt omkring muntlige presentasjoner på ungdomstrinnet, skal vi vende oss mot tidligere forskning for å få et overblikk over hva vi allerede vet om muntlige presentasjoner.

Anne Løvland (2006) viet doktoravhandlingen ”Samansette elevtekstar. Klasserommet som arena for multimodal tekstskapning” til vårt tema. Løvland ville finne ut hva som kjennetegnet multimodaliteten i elevtekster som blir presentert som sluttprodukt i ulike tema- og prosjektarbeid, og på hvilken måte det multimodale uttrykket var preget av ulike strukturer og relasjoner i læringsaktiviteten, samt hva funnene sier oss om hvordan denne læringsaktiviteten fungerer som utgangspunkt for utvikling av multimodal tekstkompetanse (Løvland 2006:10). Sluttproduktene hun analyserte, var individuelle eller gruppevis muntlige prosjektfremlegg, samt andre multimodale produkter som veggaviser og lignende. Løvland gjorde feltarbeid i en klasse på femte trinn, en på sjuende trinn, to på åttende trinn og to på tiende trinn. Materialet hennes omfattet video, observasjoner, gruppeintervju og spørreskjema. Sosialesemtikk og aktivitetsteori dannet det teoretiske grunnlaget for hennes multimodale analyse av førti sluttprodukter. Løvland fant gjennom sin studie at det var store variasjoner i den multimodale tekstkompetansen blant elevene fra ungdomstrinnet. Noen var veldig avanserte, mens andre ikke var det. Hun fant tydelig funksjonell spesialisering gjennom at verbalspråket ble brukt til å formidle sakpreget mening, mens ikke-verbale modaliteter oftere ble brukt til å styrke kontakten med publikum (Løvland 2006:285). Denne funksjonelle spesialiseringen Løvland fant i forhold til publikumskontakt, vil være et interessant bakteppe for den følgende analysen hvor nettopp publikumskontakt er interesseområdet. Løvland fant videre at vektliggingen av verbalspråket, samt ikoniske modaliteter var sterk, mens vektleggingen av auditive ikke-språklige modaliteter var svak. Rytme og komposisjon var ofte tilfeldig utnyttet av elevene, og variasjonen når det kom til informasjonskobling var stor. Hun fant at multimodale tekster ofte ble brukt til å posisjonere seg i klasserommet, og at elevene ofte tilpasset modalitetsbruken til svært sammensatte mål gjennom funksjonell spesialisering.

Ida Sophie Rustad Jøssund har gitt et langt mindre omfattende, men lignende bidrag til forskningsområdet på høyere klassetrinn gjennom sin didaktiske masteroppgave

”Prosjektpresentasjoner i norsk på videregående – Elevers bruk av semiotiske ressurser i sammensatte tekster” (2009). Hun har sett nærmere på hva som kjennetegner elevenes bruk av semiotiske ressurser i prosjektpresentasjoner. Prosjektet var en beskrivende casestudie som analyserte fem prosjektpresentasjoner fra to klasser på samme videregående skole.

Undersøkelsen bygger på videoopptak av presentasjonene, gruppeintervjuer og dokumentanalyse av prosjektbeskrivelsene, samt observasjon av elevenes arbeidsprosess fram mot presentasjonene. Sosiosemiotisk teori ligger til grunn også for denne studien. Også Jøssund, som Løvland, fant en funksjonell spesialisering gjennom musikk, video og bilder som forsterking av publikumskontakt. Jøssund konkluderer med at ”vellykkede presentasjoner lykkes i å realisere forventningene om faglig tyngde på en måte som også er interessant for elevene” (Jøssund 2009:73). Det er nettopp dette mottakerperspektivet, som ikke var Jøssunds hovedfokus, den følgende analysen vil legge vekt på.

Frøydis Hertzberg og Astrid Roe er begge sentrale aktører innen didaktisk forskningsarbeid. I 1999 ga de ut boka ”Muntlig norsk” med bidrag fra flere hold. Liv Marit Aksnes konkluderer i sin artikkel i boka med at det viktigste i forhold til muntlighet i skolen, er å ”gjøre den til en gjennomgående, bevisst praksis i skolen” (Aksnes 1999:28). Dette er kanskje selvsagt. Men for å kunne gjøre noe til en bevisst praksis, må en vite hva man vil. Man må også vite hva man faktisk allerede gjør. Denne analysen vil være et bidrag til å se hva som er situasjonen når det kommer til de faktiske elevproduktene, slik at man kan danne seg et grunnlag for videre arbeid. Torlaug Løkenstgard Hoel mener at bygging av klasseromskultur er sentralt for muntlighet i norskfaget (Hoel 1999:37-53). Gjennom dette kan nervøsitetsfaktoren knyttet til muntlighet i klassen dempes, og elevene blir gjort friere til å utfolde seg gjennom bruk av et bredt spekter av semiotiske ressurser. Eva Michaelsen poengterer noe jeg mener er enda mer sentralt: ”Det er viktig med en bevisstgjøring av elevene med hensyn til hva som er viktig når man skal framføre noe muntlig” (Michaelsen 1999:79). Nettopp målperspektivet blir problematisert gjennom denne analysen. Hva er hensikten med de muntlige presentasjonene når det kommer til mottakersystemet? Mottakeraspektet blir tatt opp i denne boken av Synnøve Matre gjennom sammenhengen mellom tekstproduksjon og deltakerstruktur. Matre konkluderer ut fra sitt forskningsarbeid at ”tett samspel mellom relativt likeverdige barn saman med ein trygg atmosfære gir gunstige føresetnader for utforskande tale” (Matre 1999:156). Relasjonen mellom deltakerne i kommunikasjonssituasjonen, bevisstgjøring av mål og gjennomført praksis i skolen er altså viktig for muntlig utfoldelse i klasserommet.

Frøydis Hertzberg er som nevnt en viktig bidragsyter til pedagogisk forskningsarbeid knyttet til muntlighet i klasserommet. I 2003 sto hun sammen med Bente Hagtvedt, Vibeke Grøver Aukrust og Kirsti Klette bak rapporten ”Evaluerings av Reform 97 – Klasserommets praksisformer etter Reform 97. Ett av spørsmålene som ble stilt som utgangspunkt for prosjektet var ”Hvordan arbeides det med muntlige ferdigheter?”. I Frøydis Hertzbergs bidrag ”Arbeid med muntlige tekster” fastslår hun at ”[f]ramføringer er altså selve kjernen i arbeidet med muntlighet i våre klasserom” (Hertzberg 2003:150). Hun fastslår også at det gjenstår didaktisk forskningsarbeid i forhold til dette, og at lærere ikke føler seg sikre på hvordan dette best skal gis undervisning i (Hertzberg 2003:167). Hennes samarbeidsparter i prosjektet, Kirsti Klette, har også vært involvert i et annet omfattende forskningsprosjekt som blant annet tar for seg muntlighet i skolen, PISA+. Det er PISA+-materialet den følgende analysen bygger på, og vil bli nærmere presentert i kapittel 3.

Det generelle bildet som imidlertid tegner seg av det som foreligger av tidligere forskning på muntlige presentasjoner på ungdomstrinnet, er at det hovedsakelig er utført av pedagoger – og at nødvendig forskningsarbeid i stor grad gjenstår. Lingvistiske blikk på klasseromspraksis er imidlertid et nyttig grunnlag for slik forskning, og det vises ut fra forskningen som allerede foreligger at dette perspektivet ikke har blitt behørig belyst. Denne oppgaven vil derfor være et forsøk på å bidra til å belyse et forskningsfelt som ennå ikke er belyst i stor grad. Som Aksnes og Michaelsen slår fast, mener også jeg at bevisstgjøring omkring målet ved aktiviteten som pågår, er viktig. Å deretter følge opp med gjennomgående, bevisst praksis i klasserommet er et kriterium for god muntligopplæring i skolen. Min analyse vil være et bidrag til bevisstgjøring omkring målet med en muntlig presentasjon gjennom å se på hva som faktisk gjøres i norske klasserom og se på de tekstlige konsekvensene av dette. Etter å ha sett på hva som faktisk blir gjort av elevene, kan man med utgangspunkt i dette tenke over hva man *vil* at de skal gjøre, og deretter legge opp bevisst, målrettet praksis.

2.2 Fra Halliday til Norris

For å besvare problemstillingen for denne oppgaven, vil jeg ta utgangspunkt i sosiosemiotisk teori. Dette er en teoretisk retning som blant annet har som sitt forskningsobjekt hvordan aktører som produserer tekst i en kommunikasjonssituasjon, benytter seg av ulike semiotiske ressurser og tilpasser bruken av de tilgjengelige semiotiske ressursene til den aktuelle konteksten de opptrer i – og etter hvilken modellytter som skal skapes i teksten.

Allerede her har vi møtt et behov for flere presiseringer: Hva er en semiotisk ressurs? Hva er teksten og hva er konteksten, og hvordan virker disse på hverandre? Hvem er modellytteren? Før dette skal defineres, vil jeg starte med å presentere grunnlaget for dagens sosialemiotikk, en kort gjennomgang av historikken.

Det var i 1978 begrepet sosialemiotikk (social semiotics) for første gang ble presentert for et større, internasjonalt publikum. Boka *Language as a social semiotic. The social interpretation of language and meaning* var – med Kjell-Lars Berge sine ord – en skjellsettende bok (Berge 1998:18). Forfatteren er Michael A. K. Halliday, ”det autoritative kraftsentrum” (Berge 1998:18) i den sosialemiotiske skolen, eller Halliday-skolen, som den også blir kalt.

Hallidayskolen blir stående i sterk opposisjon til generativismen med Noam Chomsky i spissen. Chomsky utviklet generativ grammatikk på 1950-tallet, og konstruerte med dette et klart skille mellom ”competence” og ”performance”, hvor performance er språket i bruk, mens competence er the ”speaker-hearer’s knowledge of his language” (Chomsky 1965:4). For generativistene er ”competence” lingvistikkens studieobjekt. Det er her sosiolingvistene først og fremst skiller seg fra generativistene. Innen sosiolingvistikken er det *nettopp språket i bruk* som er lingvistikkens primære studieobjekt. Halliday hadde som utgangspunkt at mening skapes når mennesker samhandler, og så på språket som en ressurs for å skape mening. Hallidays grammatikk har derfor som mål å beskrive språkbruk i reelle kontekster (Maagerø 1998:34). I 1985 presenterte Halliday for første gang sin systemisk-funksjonelle grammatikk i det over 400 sider lange verket *An Introduction to Functional Grammar* (en omarbeidet versjon av ble publisert i 1994). Hvis vi skal plassere Halliday og hans etterfølgere vitenskapsteoretisk, skriver de seg inn i den kontinentale vitenskapstradisjonen der Ferdinand de Saussure er grunnleggeren. Det er blant andre de Saussure som er opphavet til enkelte ideer, teorier og metoder som er videreutviklet i Hallidayskolen (Berge 1998:22).

2.2.1 Sosialemiotikkens tekstbegrep

de Saussure plasserte lingvistikken innenfor studiet av tegnsystemene i samfunnet. Vitenskapen som lingvistikken er en del av, kalte de Saussure for semiologi (de Saussure 1970). Opphavet til navnet, er det greske ordet semeion, som betyr tegn. Det er nettopp dette – tegnet – som er sentralt i arven etter de Saussure (selv om Halliday skiller seg sterkt fra de Saussure på flere andre punkter). Semiotikk kan defineres som det generelle studiet av tegn, men Halliday presiserer hva han oppfatter med begrepet (Halliday [1985] 1998:68): ”Heller

enn å si at semiotikk er et studium av tegn, vil jeg betrakte den som et studium av tegnsystemer – med andre ord, som et studium av *mening* i den mest generelle forstand”. Halliday presiserer at mening kan skapes med tegnsystemer som ikke begrenser seg til ord, og inkluderer både kunst, klær og familiestrukturer: ”Disse er alle meningsbærende i kulturen. Vi kan egentlig definere kulturen som et sett med semiotiske systemer, et sett med meningssystemer, som alle er innbyrdes beslektet” (Halliday [1985] 1998:68). Likevel er det omtrent uten unntak kun forekomster av de verbalspråklige meningssystemene, og ikke forekomster av andre semiotiske systemer, Halliday trekker inn i sine analyser (Berge 1998:25). Selv om Halliday tillegger andre tegnsystemer enn verbalspråket mening, opererer han altså ikke i praksis med det såkalte utvidede tekstbegrepet, hvor også andre semiotiske systemer enn ordene blir tillagt tekstverdi.

Flere vitenskapsmenn og –kvinner har imidlertid gått i Michael Hallidays fotspor, og videreutviklet hans idéer. Blant disse vil jeg trekke fram tre sentrale aktører: Theo van Leeuwen, Gunther Kress og Sigrid Norris, som alle tre har utviklet teorigrunnlaget som denne analysen bygger på. For å vise hvordan deres tekstbegrep er annerledes enn Hallidays, vil jeg gå tilbake til å se på hva disse sier om den grunnleggende enheten innen sosialemiotisk analyse, den semiotiske ressursen. Theo van Leeuwen (2005:285) beskriver den semiotiske ressursen slik:

”Semiotic resources are the actions, materials and artefacts we use for communicative purposes, whether produced physiologically – for example, with our vocal apparatus, the muscles we use to make facial expressions and gestures – or technologically – for example, with pen and ink, or computer hardware and software – together with the ways in which these resources can be organized.”

Det er altså alle ressurser vi har tilgjengelig, som kan brukes til kommunikative formål. Det kan være et ansiktsuttrykk eller en skriftlig tekst, gestikulering eller blikk. Alt som er meningsbærende i en kommunikasjonssituasjon, er altså en semiotisk ressurs ifølge denne definisjonen. Sigrid Norris (2004) støtter denne tanken omkring studiet av kommunikasjon:

”Just as moving images or still photos can communicate meaning to the viewer, nonverbal channels such as gesture, posture, or the distance between people can – and do – carry meaning in any face-to-face interaction. **All movements, all noises, and all material objects carry interactional meaning as soon as they are perceived by a person** (min utheving)” (Norris 2004:2)

Denne måten å definere semiotiske ressurser og tegn på, har grunnleggende følger for hvilket tekstbegrep vi opererer med. Tradisjonell tenkemåte, som også Halliday praktiserte i sine analyser, er at en tekst er ord – enten muntlig eller skriftlig. Med definisjonene over, må vi konkludere med at alle meningsbærende tegn tillegges en tekstverdi, ikke bare verbalspråket. Hvordan teksten blir mediert, er i dagens sosialemiotiske diskurs til en viss grad uviktig i forhold til kommunikativ verdi. ”Therefore, I will step away from the notion that language always plays the central role in interaction, without denying that it often does”, skriver Sigrid Norris (2004:2). Denne moderne sosialemiotikken er altså en måte å studere språket på som inkluderer alle former for meningsbærende tegn. Gunther Kress og Theo Van Leeuwen eksemplifiserer hvordan utformingen av et barnerom kan kommunisere mening (Kress & van Leeuwen 2001:11-20). Det er altså ikke kun ordene som er språkforskerens anliggende. Dette vil også være utgangspunktet i den påfølgende analysen.

2.2.2 Semiotiske ressurser i samspill

Med dette som utgangspunkt, nemlig at alle meningsbærende tegn gir tekstverdi, betyr det at vi som tekstproduserende og tekstanalyserende mennesker har et bredt spekter av semiotiske ressurser tilgjengelig. De forskjellige semiotiske ressursene vil dessuten sjelden eller aldri opptre alene. I en kommunikasjonssituasjon er det derfor interessant å studere den samlede *modal density*, altså modal tetthet (Norris 2004:Kap.4). En *mode* er en samlebetegnelse for flere semiotiske ressurser som er mediert gjennom samme kanal, for eksempel verbalt medierte semiotiske ressurser. Modal tetthet betegner intensiteten og/eller kompleksiteten de semiotiske ressursene konstruerer på et høyere nivå i teksten. Høy modal intensitet beskriver at én semiotisk ressurs er tungtveiende for forståelsen av teksten. Dette medfører at noen semiotiske ressurser krever større oppmerksomhet enn andre i en viss kontekst. Høy modal kompleksitet beskriver at flere semiotiske ressurser er tett knyttet til hverandre for å skape mening gjennom høy modal tetthet. Hvilke semiotiske ressurser som av mottakeren blir lagt større vekt på enn andre, er ikke determinert av ressursen i seg selv, men av konteksten de dukker opp i.

Dette fører også til at de forskjellige semiotiske ressursene har ulike muligheter for å bli oppfattet i forskjellige kontekster. I begrepet semiotisk potensial, ligger det at det ikke er alle tegn som passer like godt til alt. Tegnets semiotiske potensial, betegner tegnets effektivitet og begrensninger. Tegnets semiotiske potensial er imidlertid ikke en konstant størrelse, men noe som endrer seg med konteksten. Ulike tegn har ulik egnethet i ulike former for uttrykk rettet

mot ulike mottakere. Over tid kan det likevel utvikles konvensjoner for måten en ressurs benyttes på. Anne Løvland (Løvland 2006:44) omtaler dette som funksjonell spesialisering; at det utvikles en form for oppgavedeling mellom de forskjellige semiotiske ressursene når det kommer til hva som normalt sett brukes for å formidle hvilken informasjon.

2.2.3 Kohesjonsskapende mekanismer

De ulike semiotiske ressursene blir altså til en viss grad spesialisert for ulike formål, og vi kan oppleve en modal intensitet gjennom enkelte semiotiske ressurser i visse situasjoner, mens andre semiotiske ressurser viser modal intensitet i andre kontekster. Samtidig skaper multimodal kohesjon helhet. På samme måte som vi kan benytte oss av forskjellige semiotiske ressurser i kommunikasjonen, opererer vi også med et sett av kohesjonsskapende mekanismer i teksten. Theo van Leeuwen har beskrevet disse som *Rythm* (rytme), *Composition* (komposisjon), *Information linking* (informasjonslenking) og *dialogue* (dialog) (van Leeuwen 2005:179-248). For en multimodal analyse, er det spennende å se på nettopp informasjonslenkingen mellom de forskjellige modalitetene. I tilfellet vi skal ta for oss i denne analysen, muntlige presentasjoner gitt av ungdomsskoleelever, vil vi blant annet se på hvordan elevene skaper sammenheng mellom PowerPoint/Impress-presentasjoner og det som blir ytret i muntlig form, eller gjennom kroppslig medierte semiotiske ressurser. Hva er den primære modaliteten? Hvordan fungerer andre modaliteter som utfylling og utviding til den primære, og hvordan lenkes modalitetene sammen for multimodal kohesjon? Det er viktig å merke seg at selv om en fokuserer på forskjellige semiotiske ressurser isolert i en enkelt del av en analyse, opptrer sjeldent eller aldri de forskjellige ressursene rendyrket alene. Det samme gjelder for mekanismene knyttet til multimodal kohesjon (van Leeuwen 2005:179). Semiotiske ressurser og kohesjonsmekanismer er alltid samvirkende deler i en kommunikasjonssituasjon, som kombinert skaper en helhet. Kategoriseringen av disse markørene er teoretiske grep som gjør det mulig for forskeren å tydeliggjøre sammenhenger i teksten.

Rytme som kohesjonsmekanisme er knyttet til tidsdimensjonen i kommunikasjonssituasjonen. Rytme tilfører koherens og struktur til hendelser som utspiller seg over tid (van Leeuwen 2005:179). Rytme og layout er de to viktigste kildene til sammenheng i multimodale tekster og kommunikative hendelser. "[Rhythm and Layout] are the 'life-blood' of semiotics", mener van Leeuwen (van Leeuwen 2005:181). Han hevder at menneskelig handling er rytmisk fra naturens side, og at det dermed også er grunnleggende

for menneskelig persepsjon. Rytmen deler tidsaksen i kommunikasjonsforløpet opp i takter (measures) som samles i fraser (phrases) og sekvenser (moves). Det er det rytmiske mønsteret som gir sammenheng i teksten, og er også meningsbærende i den form at den rytmiske ”puls” i sekvensene fremhever de tyngst meningsbærende elementene i dialogen. Den rytmiske organiseringen bygger på motsetninger som vekselvirker om hverandre (lys/mørk, stillhet/støy) (van Leeuwen 2005:189). I muntlige elevpresentasjoner kan rytmen i teksten for eksempel skapes av vekslingen mellom hvem av presentatørene som har ordet, og mellom hvilket hvilket modus som er det primære.

Den romlige organiseringen av teksten, presenteres gjennom **komposisjonen** (van Leeuwen 2005:179). Komposisjon tilfører koherens og struktur gjennom det visuelle inntrykket. I en muntlig presentasjon gitt av en gruppe mennesker, slik vi har å gjøre med i denne analysen, er det viktig i forhold til mottakerperspektivet og oppfattelsen av teksten som blir ytret, hvordan elevene komponerer aktørene i rommet. Komposisjon på den måten det er snakk om her, har vært behørig belyst i andre fagfelt, hvor det visuelle er det primære objektet. Det første man lærer på fotokurs, er hvordan man framhever noe og setter andre ting i bakgrunnen ved hjelp av fokus, vinkel og forhold til andre objekter i utsnittet som blir avfotografert. Det er det samme vi tar for oss når det gjelder komposisjon i sammenheng med sosiosemiotisk analyse. Hva som fra avsender bevisst eller ubevisst arrangeres til å stå sentralt (for eksempel øverst på en PowerPointslide, til venstre i stedet for til høyre på en side, foran i rommet, i framskutt posisjon osv), er meningsbærende i seg selv. Hvis noe bevisst eller ubevisst blir skjøvet lengre bak i presentasjonen/rommet, blir det oppfattet som mindre viktig. I muntlige presentasjoner må elevene gjøre kompositoriske valg på flere nivåer; hvordan de selv plasserer seg i rommet i forhold til hverandre og i forhold til resten av klassen og læreren, i hvilken rekkefølge og på hvilken måte de velger å ordlegge seg, samt hvordan de utformer og benytter seg av visuelle og auditive ressurser. Komposisjonen vil også være avhengig av hvem man komponerer teksten for – teksten vil bli komponert forskjellig for å skape ulike modellyttere.

Komposisjonen er dessuten nært knyttet til kohesjonsmekanismen **informasjonslenking**. Hvordan informasjonen i teksten er lenket sammen, har mye å si for hvordan budskapet i teksten framstår. Hva er lenket til hva, og hvordan henger informasjonsbitene sammen? Lenkene kan registreres innad i de semiotiske ressursene, eller mellom ulike ressurser. For eksempel kan man muntlig utdype informasjon som er muntlig presentert, eller det muntlige kan utdypes av musikk, bilder, mimikk eller gester – og omvendt.

Kommunikasjonen mellom to eller flere deltakere i en kommunikasjonssituasjon, kalles **dialog**. En dialog består av en startfase og en respons på startfasen, noe som igjen kan følges opp av en oppfølgingsfase med ny respons (van Leeuwen 2005:249). Verdt å merke seg er imidlertid at selve ordet *dialog* sin opprinnelse finner vi i de greske ordene *dia* (flere, inter) og *logos* (ord, tale), noe som impliserer at det må være verbal kommunikasjon.

Sosialsemiotikkens tekstbegrep medfører imidlertid at dialogen innebærer mer enn ord, det innebærer alle tilgjengelige semiotiske ressurser. Strukturen i dialogen kan brukes til å forstå forholdet mellom forskjellige modus innad i en multimodal tekst (van Leeuwen 2005:179).

Sosialsemiotikkens utvidede tekstbegrep fører med seg at det ikke nødvendigvis må være en ideell turtaking i dialogen, og simultane ytringer blir anerkjent som dialog. Dette er tilfelle for den muntlige aktiviteten som er vårt studieobjekt i den følgende analysen. Det er ingen ideell turtaking, men en aktivitet som ligger nærmere en monolog. Det er i høy grad presentatørene som har rett på ordet, samtidig som flere interessevekkende strategier fra presentatørenes side inviterer til tilbakemelding og dermed dialog. Også mimikk og samtykkende hodebevegelser kan, gjennom sosialsemiotikkens tekstbegrep, anerkjennes som kommunikasjon, og dermed er også ikke-verbale tilbakemeldinger en del av dialogen i en muntlig presentasjon.

2.2.4 Språkets funksjoner

Ifølge Halliday, er språket vårt strukturert omkring tre metafunksjoner som representerer tre ulike aspekter ved språket vårt: Den ideasjonelle, den tekstuelle og den mellompersonlige metafunksjonen (Halliday 1994).

Den ideasjonelle metafunksjonen er setningen som representasjon (clause as representation). Dette er språkets representasjonsfunksjon i forhold til virkeligheten – mening om fenomener, ting, konkrete og abstrakte (Maagerø 1998:38). Den tekstuelle metafunksjonen uttrykker forholdet mellom språket og dets omgivelser (Maagerø 1998:54). Den tekstuelle metafunksjonen viser språket som en budskapsprosess (Berge 1998:29) hvor koteaksten og konteksten inkluderes gjennom at den tekstuelle meningen er påvirket av medieringen og av situasjonskonteksten (Maagerø 1998:54).

Disse to funksjonene er sammen med den mellompersonlige metafunksjonen, alltid parallelt tilstede samtidig i enhver tekst (Maagerø 1998:38). I den følgende analysen, er vi imidlertid hovedsakelig opptatt av den mellompersonlige metafunksjonen; språket som utveksling

(clause as exchange). Gjennom dette får vi innblikk i relasjoner mellom sender og mottaker ved å se på hvilke strategier elevene i sine muntlige presentasjoner benytter for å markere nærhet eller distanse til publikum. Hvilken måte man henvender seg til sitt publikum på, varierer i stor grad som følge av maktforhold og trygghetsfølelse i relasjonen mellom publikum og presentatør. Hvilke tjenester presentatøren ønsker å få utført av sitt publikum, vil styre hvordan han/hun ordlegger seg (ønsker presentatøren for eksempel et aktivt publikum som kommer med konkrete tilbakemeldinger?), og mulighetene i språket er mange både for å opprettholde de sosiale forhold og for å uttrykke presentatørens holdninger, ønsker og vurderinger (Berge 1998:29, Maagerø 1998:48).

Elevene vi skal studere gjennom fem muntlige presentasjoner, benytter seg av flere strategier for å opprette og opprettholde kontakt med publikummet sitt. Hvordan de ordlegger seg, hvordan de komponerer presentasjonen og hvordan de henvender seg til sitt publikum, representeres av den mellompersonlige språkfunksjonen. På hvilken måte elevene velger å forholde seg til publikum, kan si mye om de sosiale forhold mellom taler og lytter. Som sagt ligger det mange muligheter foran elevene gjennom å skape relasjoner til sitt publikum gjennom hvordan de kommuniserer. Mer om dette i kapittel 2.3.3 og 3.2.3.

2.2.5 Kontekst

Vi har allerede tatt for oss hva vi velger å se på som ”teksten”. Et annet moment som også er avgjørende for tekstbegrepet vi opererer med, er nærheten mellom tekst og kontekst. Alle semiotiske ressurser bærer interaksjonell mening så snart de er *oppfattet av en person* (Norris 2004:2) Dette understreker den sosiale dimensjonen av teksten. Uten at ytringen i det hele tatt blir tillagt tekstverdi av et publikum, er det mindre interessant hva som var intensjonen med bruken av en semiotisk ressurs. Det er hva som blir oppfattet, som er det meningsbærende. Mottakeren er altså essensiell, noe som gjør språkets mellompersonlige funksjon enda mer sentral.

Dette understreker også viktigheten av konteksten en semiotisk ressurs blir presentert i. Tegnet som blir brukt, kan være en meningsbærende semiotisk ressurs i en gitt sammenheng, men bli avskrevet som uinteressant støy i en annen – og dermed kanskje ikke bli oppfattet i det hele tatt. Definisjonen av semiotiske ressurser, slik van Leeuwen (2005) og Norris (2004) gir den, vektlegger nettopp det at konteksten de dukker opp i tilfører mening. Måten vi bruker de semiotiske ressursene på, og hvilke semiotiske ressurser vi benytter oss av, varierer fra

kontekst til kontekst. Noe er gitt av kulturelle konvensjoner, annet fra sosiale relasjoner og konvensjonene kan dessuten forandre seg over tid.

Hallidays kontekstbegrep omfatter to nivåer; kulturkonteksten og situasjonskonteksten. Det er imidlertid kun situasjonskonteksten Halliday trekker inn i sin modell, og det er også situasjonskonteksten som er interessant i vårt tilfelle. Halliday beskriver situasjonskonteksten gjennom tre registervariabler: Felt, relasjon og mediering (Maagerø 1998:37). **Felt** refererer til aktiviteten som inngår i situasjonen, samt emnet som tas opp. Kort sagt ”hva som foregår” (Maagerø 1998:37). Registervariabelen **relasjon** omfatter blant annet de maktforhold som finnes i situasjonen, nemlig de sosiale forbindelsene mellom aktørene. I tilfellet vi har å gjøre med, nemlig muntlige presentasjoner gjort av 15-årige skoleelever i en situasjon hvor de skal få en karakter på bakgrunn av prestasjonen sin, vil registervariabelen relasjon være en viktig komponent. Det at læreren skal bedømme presentasjonen, skaper et skjevt maktforhold mellom elevene som presentatører og læreren som lytter. Relasjonene til andre elever i lytterskaren er også viktig for situasjonskonteksten. Om presentatøren har en fortrolig venn i forsamlingen som han/hun kan oppsøke kontakt med, og dermed få positiv forsterking fra gjennom støttende kroppsspråk eller andre tilbakemeldinger, kan det bidra til å gjøre eleven tryggere som presentatør. Hvis presentatøren på den andre siden ikke er komfortabel med å skulle vise sine akademiske evner foran sine jevnaldrende, kan dette ha motsatt effekt i forhold til trygghetsfølelsen til eleven, som igjen kan gi utslag i forhold til presentasjonen. **Mediering** beskriver hvordan mening blir formidlet, gjennom hvilket medium budskapet kommer fram, for eksempel om det er muntlig tale, bilder eller musikk. Disse tre variablene er avgjørende for språkbruken i enhver situasjon – man opererer for eksempel med et annet vokabular når man tar for seg sak-rettede temaer enn når man skriver i dagboken sin, og man formidler budskapet sitt annerledes når man henvender seg til en ”likemann” enn når man henvender seg til en person med høyere status og makt enn seg selv. Dette er også det primære studieobjektet under – hvordan elever takler å sjonglere to vidt forskjellige kategorier lyttere blant publikum: En lærer som skal gi en karakter på presentasjonen, samt en sammensatt gruppe jevnaldrende klassekamerater. Det er også viktig å understreke at selv om intensjonen med analysen under er å kartlegge hvilke modellyttere som *skapes i teksten* gjennom elevenes strategier for å skape kontakt med publikum, innebærer ikke begrepet modellytter noe skarpt skille mellom tekst og kontekst (Tønnesson 2006:44). Forandres konteksten, vil dette også ha innvirkning på modellytterne i teksten.

Vi ser at den sosiale dimensjonen i Hallidays og hans etterkommeres sosialemiotikk, er særlig viktig. Forholdet mellom tekst og kontekst er en dynamisk vekselpåvirkning. Halliday selv forklarer det slik: ”Kunnskap blir overført i sosiale kontekster, gjennom forhold mellom mennesker [...O]rdene som utveksles [...] får sin mening fra aktiviteter som de inngår i, som igjen er sosiale aktiviteter med sosiale handlinger og mål” (Berge 1998:69). I denne oppgaven hvor jeg vil se på elvers kontaktskapende og interessevekkende strategier gjennom muntlige presentasjoner på niende trinn i norsk skole, er en sosialemiotisk analyse dermed naturlig. Dette er studiet av kommunikasjon i en sosial kontekst, ved bruk av flere tegnsystemer. Halliday selv har gjennom hele sin forskerkarriere vært opptatt av språkopppdragelsen i skoleverket, og jobbet for å forstå barnets og særlig *elevens* læring idet det samhandler med omgivelsene og skaper tekster (Berge 1998:19).

2.3 Lytteren i teksten

2.3.1 Kommunikasjonsmodell

En tradisjonell kommunikasjonsmodell som ofte har vært brukt for å beskrive en forelesningssituasjon som ligner elevpresentasjonene, er den såkalte rørmodellen (Shannon & Weaver 1949), hvor informasjon transporteres fra en avsender til en mottaker. Modellen har siden 1949 blitt utviklet i flere steg. Denne modellen for kommunikasjon vil likevel ikke ta høyde for en mottakerinstans i teksten som noe annet enn en tom krukke som skal fylles med kunnskap, et syn som samsvarer med læringssynet til den pedagogiske retningen behaviorismen.

Johan Tønnesson (2004) har framsatt en fusjon av flere tidligere kjente kommunikasjonsmodeller, og beskrevet modellen autopoiesis (se Tønnesson 2004:kap.2.2.3 for en mer utførlig beskrivelse av begrepet, samt grafisk framstilling av modellen). Å se på muntlige presentasjoner i ungdomsskolen i lys av denne modellen, er etter min mening mest fruktbart. Autopoiesis betyr selvmeningsskaping, og modellen bygger på Niklas Luhmans sosiologiske systemteori (Tønnesson 2004:71). Autopoiesissmodellen består av to kommuniserende systemer: Avsendersystemet (1) og mottakersystemet (2). Innad i (1) finnes forfatterstemmen(e) med sine tanker og formuleringer, som prøver å ta høyde for (2) ved å formulere seg slik at han/hun ”kommer (2) i forkjøpet” ved å forutse mulige tilsvarende til teksten som blir produsert, og dermed komme med tilsvarende på disse tenkte svarene fra system (2). System (2) oppfatter i sin ende teksten som blir presentert, og behandler den kognitivt på sin

egen måte, med sine egne forståelsesrammer, og representerer én (eller flere) mulig(e) tolkning(er) av teksten.

Denne modellens styrke er at den tar høyde for flerstemmigheten som finnes i kommunikasjonssituasjonen. Den tekstproduserende avsenderen bruker språket både for selvrefleksjon og meningsskaping, samtidig som han/hun tar høyde for ulik forståelse av teksten ved å gi tilsvarende svar til ulike modellyttere gjennom teksten, og dermed skapes flere forfatterstemmer. Mottakeren er også mer kompleks enn en "tabula rasa", og beskrives som en instans som ikke skal overta et tydelig budskap, men legge egen bakgrunnskunnskap, evne til selektiv oppfattelse og forståelse inn i meningsskapingen.

2.3.2 Modellytteren

I 1979 innførte Umberto Eco et viktig begrep til lingvistikken: Modelleseren (Eco 1979). Begrepet betegner adekvate lese måter, eller lesestrategier, i forhold til en tekst. I vårt tilfelle, muntlige elevpresentasjoner, vil vi heller bruke det parallelle begrepet modellytter. Modellytterne er ikke empiriske lyttere, men "lyttere-i-teksten" som faktiske tilhørere kan strekke seg mot eller etterlikne under presentasjonen (Tønnesson 2006:44). Modellytterne finnes i teksten, og kan derfor tjene som forbilder for de empiriske tilhørerne. Eco bruker konsekvent versal M i ordet Modelleser (Lettore Modello), noe som understreker dens autoritative status (Tønnesson 2006:footnote 2). Eco mente også at det kun fantes én modelleser i teksten, men det kan argumenteres for at flerstemmigheten er mer sammensatt enn dette, en oppfatning som også Eco beveget seg mot i senere verker.

Mikhail Bahktin framsatte tanken om at alle ytringer grunnleggende sett er dialogiske (Bahktin [1953-54] 1998). Han hevder at alt som sies, foregriper en eller flere svarende ytringer, og dermed står alle tekster som blir produsert, i et dialogisk forhold til hverandre – både tidligere tekster som et svar og kommende tekster som foregriper til svarende tekster. Det er modelleserne (-lytterne) disse svarende ytringene teksten foregriper, kommer fra. Tekstens adekvate (lytte-) lese måter legger opp til adekvate svar gjennom framtidige tekster. Hvis vi kjenner modellytterne til de muntlige presentasjonene, kan vi forutsi mange svarende ytringer. Dermed kan vi kartlegge mye av både det som er sagt og usagt i teksten (Tønnesson 2006:44).

På tross av at modellytterne er en del av teksten som blir utformet av presentatørene, betyr det ikke at presentatørene bevisst konstruerer modellytterne. Modellytterne inngår i tekstens intensjonalitet, ikke nødvendigvis intensjon. Den bevisste intensjonen med en tekst fra avsenders side, er noe som kan formuleres gjennom forskningsspørsmål og problemstillinger, mens intensjonaliteten kan forklares med begrepet ”rettethet” (Tønnesson 2006:44), altså noe som også inkluderer ikke-intenderte budskap i teksten som er rettet mot plausible tolkninger av den.

Doktorgradstipendiat Gunnfrid Ljones Øierud gjorde i sin masteroppgave (2005) en kommunikasjonsteoretisk analyse av ti prekenes med vekt på tilhøreroller. Øierud valgte å bruke begrepet *modelltilhører*. Jeg synes imidlertid *modellytter* navngir begrepet på en bedre måte. Å lytte er noe man aktivt må gå inn for, mens en tilhører kan favne en mer passiv mottaker av teksten (i teksten). En idéell størrelse som skapes tekstlig, må kunne sees på som en (aktiv) lytter framfor en (mulig passiv) tilhører. Jeg velger derfor å bruke modellytterbegrepet foran å følge Øieruds begrepsbruk.

2.3.2.1 Å identifisere modellytteren

Modellytterne er som sagt ikke-empiriske lyttere, men ”lyttere-i-teksten” med en modellresepsjon som reelle tilhørere kan strekke seg mot. Det betyr imidlertid ikke at dette er noe de reelle tilhørerne er bevisste på. Man kan imidlertid identifisere disse modellytterne gjennom en nærstudie av teksten. Johan Tønnesson har foreslått en prosedyre gjennom fire steg for å identifisere disse (Tønnesson 2004:Kapittel 2.4.2):

- a) identifisering av ulike situasjonskontekster og deres kommunikative formål
- b) undersøkelse av relevante retoriske strategier
- c) fortolkning av eksplisitte spor i teksten
- d) rekonstruering av rimelige, svarende reaksjoner på konkrete ytringer

I vårt tilfelle har vi tilstrekkelig informasjon om situasjonskontekstens felt og mediering, spesielt siden avsender og mottaker er tilstede på samme tid og sted, i motsetning til hva man har med å gjøre i de fleste skriftlige tekster. Relasjonskomponenten kan man imidlertid ikke få fullgod informasjon om gjennom materialet som foreligger. Presentasjonenes kommunikative formål er imidlertid en del av problemstillingen som tas opp i denne analysen – er det kommunikative formålet å imponere læreren, eller er formålet å formidle informasjon

til sine medelever, slik at de kan lære noe av presentasjonen? Strategiene vi vil undersøke i punkt b), gjenspeiler problemstillingens første punkt, nemlig hvilke strategier som brukes for å skape kontakt med publikum. De eksplisitte sporene som finnes i teksten, vil også fortolkes. Ut fra dette vil det bli forsøkt å påvise hvilke modellyttere som blir skapt i teksten. Analysen vil imidlertid ikke omfatte punkt d), rekonstruering av rimelige, svarende reaksjoner på konkrete ytringer, i stor grad. Til dette er omfanget av denne studien for lite. Dette fører nok til at analysen mister noe av sitt potensial i forhold til dybde, men dette er en avveining som har blitt gjort på grunn av potensialet som ligger i å favne en viss bredde.

2.3.3 Strategier for å skape kontakt med publikum

Det finnes mange strategier tilgjengelig i en dyktig presentatørs repertoar for å skape kontakt med publikum. Før vi griper an analysen av elevers bruk av strategier i muntlige presentasjoner i skolesammenheng, skal vi beskrive fire sentrale strategier; Stil, adressering, aktivisering av felles bakgrunnskunnskap og bilde, lyd og dramatisering som interessevekkere.

”**Stil** er språklige og tekstuelle trekk som typisk forekommer sammen, som et mønster, og som er motivert ut fra situasjonen” (Svennevig 2001:245). Hvilken stil man velger å benytte i en kommunikasjonssituasjon, varierer med konteksten – og spesielt med tanke på hvem man henvender seg til. Men også situasjonskontekstens felt, samt de fysiske omgivelsene har innvirkning på stilvalgene som tas. Feltet kan grovt deles inn i tekniske vs. hverdagslige emner. ”Et teknisk emne inkluderer abstrakte, generaliserte fenomener og et faglig perspektiv, mens et hverdagslig emne er konkret og partikulært, med et privat eller allmennmenneskelig perspektiv på sakene” (Svennevig 2001:246). Muntlige presentasjoner som vi studerer i denne analysen, tar for seg nettopp tekniske emner. Man kan da forvente en **teknisk stil** som innebærer fagtermer, substantiv uten artikkel (”nakne” nominalfraser), generiske referanser og få prosesser med konkrete, levende aktører. ”I teknisk sakprosa står saken i sentrum, og målet er gjerne en objektiv framstilling” (Svennevig 2001:247). En teknisk stil er en måte å skape kontakt med den delen av publikum som besitter en forventning om at det er nettopp slik en skal formulere seg ved presentasjon av et teknisk emne. Samtidig kan dette bli overveldende for andre deler av publikum, og en mer **hverdagslig stil** kan benyttes for å inkludere også dem. Denne stilen preges av vanlige, høyfrekvente ord framfor tekniske termer. Syntaktisk er hverdagslig stil preget av levende aktører som trekkes med i teksten,

samt referanser til tid, sted og deltakere, og nominalfraser med artikkel (Svennevig 2001:248).

Med en hverdagslig stil kommer altså **adressering** inn som en viktig komponent. Stilen tillater presentatøren å ha en nærmere kontakt med publikum ved å faktisk henvende seg direkte til dem gjennom bruk av personlige pronomen. Gjennom å inkludere publikum ved å opprette et ”vi” i teksten, skapes nærhet mellom presentatør og publikum. Ved å bruke det generiske ”du”, knyttes emnet sterkere til publikums verdener ved den direkte tiltalen (Hellspong og Ledin 1997:173-175). Dette står i motsetning til å utelate agens, som som sagt er et trekk ved teknisk stil.

Et grep som gir publikum mulighet til å relatere emnet som blir presentert til personlige erfaringer, er opprettelse av **felles bakgrunnskunnskap**. Gjennom å sørge for å opprette en felles referanseramme for forståelse, gir presentatøren publikum en større mulighet til å oppleve forståelse gjennom kunnskap han/hun allerede besitter. Gjennom utvalget av hvilken bakgrunnskunnskap som presentatørene forsøker å gjøre felles, utelates kanskje noen publikummere fra meningsskapingen, mens andre får vekket interesse (Svennevig 2001:53-58).

En ganske annen interessevekker, er bruk av **bilder og lyd, samt dramatiseringer** i presentasjonen. Å bruke bilder og lyd som interessevekker er blitt et utbredt grep i en muntlig presentasjon, spesielt etter at digitale verktøy som PowerPoint har blitt allemannseie. Både bilder og lyd kan være ideasjonelle, men har i stor grad også en mellompersonlig funksjon: ”Uansett alderstrinn vil forskjellige visuelle inntrykk være viktige impulsgivere når muntlige aktiviteter står på dagsordenen i undervisningssammenheng. For både barn, ungdommer og voksne vil et bilde kunne gi den dytten som er nødvendig for å komme i gang” (Knutsen 1995:44). Å legge inn dramatiseringer i teksten, har tilsvarende funksjon, ved at det skaper et brudd i det verbalt medierte som har en funksjonell spesialisering gjennom å formidle sakpreget mening. Dramatiseringer kan være omfattende rollespill, men kan også skapes av det verbale gjennom for eksempel bruk av direkte tale, eller gjennom bruk av kropp. Innslaget av drama i muntlige presentasjoner kan være givende både for presentatør og publikum gjennom nærheten en kan skape mellom aktørene og fagstoffet: ”Gjennom aktiv identifisering med tenkte figurer (roller) og situasjoner gir elevene uttrykk for sine forestillinger, følelser og opplevelser av et lærestoff i en estetisk-dramatisk form” (Sæbø 1995:30).

Både dramatiseringer og opprettelse av felles bakgrunnskunnskap er dessuten trekk ved det vi kan beskrive som **subjektiv stil** (Svennevig 2001:133-141). Ved at presentatøren trer fram i teksten som en person med følelsesmessig engasjement, skapes større nærhet til publikum enn gjennom upersonlig saksorientering ved å benytte en **objektiv stil**. En subjektiv stil preges blant annet av direkthet, sterke evalueringer og at presentatøren tar et standpunkt i forhold til emnet, mens den objektive stilen på den andre siden vil føre til at presentatøren modifierer sine utsagn og forholde seg nøytral og drøftende framfor å ta personlige standpunkter. Å trekke fram personlige erfaringer man deler med publikum som bakgrunnskunnskap, samt å tre inn i teksten med personlighet og engasjement gjennom dramatiseringer, bryter med denne ellers så saklige, nøkterne framstillingsformen objektiv stil fordrer.

Kapittel 3 – Metodisk tilnærming

3.1 Materialet

Prosjektet "Kunnskap i Skolen" (KiS) ("KiS" URL) ble min inngangsport til et rikt forskningsmateriale. Styreleder i KiS, Kirsti Klette, var også prosjektleder i "Programme for International Student Assessment - Prosjekt om Lærings- og Undervisnings-Strategier i Skolen" (PISA+) ("PISA+" URL). PISA+prosjektet hadde som mål å forfølge problematiske norske funn i den internasjonale PISA-undersøkelsen innenfor fagene naturfag, matematikk og lesing (ibid). Fra januar til desember 1995 ble derfor data til et omfattende prosjekt innsamlet. Datainnsamlingen ble spredt utover et helt år for å oppnå maksimal variasjon i forhold til skolenes lokale læreplaner og skoleårets rytme (ibid). PISA+ baserte sin forskning på et kvalitativt observasjons- og intervjudesign med basis i videoopptak fra klasserommet. Studien omfattet seks niendeklasser som ble valgt ut med bakgrunn i skolens organisering og demografiske beliggenhet (ibid). Forskerne var med i matematikk- naturfag- og norsktimer. I seks forskjellige klasserom ble det satt opp tre kameraer for videoopptak – ett som fulgte læreren, ett som fulgte en fokusgruppe i klassen og et helklassekamera. Etter at prosjektet var ferdigstilt, forsto forskerne som hadde utført dette omfattende feltarbeidet, at de satt på en enorm kilde til videre forskning. Potensialet i dette materialet var ikke uttømt – og ble tatt med videre inn i prosjektet Kunnskap i Skolen.

Det som blant annet er fanget opp i dette materialet, er flere økter med muntlige presentasjoner. Det er to av disse øktene som danner grunnlaget for den følgende analysen. Feltarbeidet var imidlertid ikke designet for hovedsakelig å dokumentere muntlige presentasjoner. Derfor vil videomaterialet til tider være mangelfullt i forhold til studiet av disse presentasjonene. Når årsaken til at problemstillingen er av interesse i dag, er det økte fokuset på muntlige ferdigheter ved innføringen av dagens læreplan, er det dessuten kanskje merkelig å basere analysen på klasseromspraksis fra 1995, altså ti år før dagens læreplan ble innført. Jeg vil likevel argumentere for at dette er uproblematisk, i og med at praksis med selve framføringen av muntlige presentasjoner i klasserommet, ikke har blitt endret betraktelig ved at det har kommet en ny læreplan. Selv om læreplaner endres, er ikke endringene i klasseromspraksis like raske. Innarbeidede mønstre er vanskelige å endre.

3.1.1 Informantene

Informantene som blir gjort til objekt for analyse i denne oppgaven, er niendeklassinger ved to forskjellige norske skoler. De to niendeklassene som blir studert, er representanter fra to ganske forskjellige skolevirkeligheter i Norge. Av hensyn til personvernet, blir det ikke gitt informasjon om hvilke skoler det dreier seg om, og de vil heretter bli referert til som Skole 5 og Skole 6. Elevene vil heller ikke bli navngitt, men bli referert til som Elev#.

Klassen fra Skole 5 er en gruppe på cirka 20 elever, med veldig liten andel minoritetsspråklige. Elevene har en ung, kvinnelig lærer som ut fra dette utdraget av skolesituasjonen virker som hun er en klasseleder med klare grenser og autoritet. Det er meget kort tid som blir benyttet til annet enn nettopp aktiviteten som står på programmet, nemlig muntlige presentasjoner. Disse presentasjonene framføres i par eller i grupper på tre, og er forberedt gjennom en arbeidsperiode som skal munne ut i nettopp disse elevproduktene. Tema for arbeidsperioden har vært nasjonalromantikken, og elevene har tatt for seg forskjellige temaer under dette paraplyemnet. Arbeidet har foregått i norsktimene, og presentasjonen skal gis karakter.

Klassen fra Skole 6 er også en gruppe på cirka 20 elever, men i motsetning til Skole 5, er dette en gruppe med svært høy andel minoritetsspråklige elever. Læreren på Skole 6 er også kvinnelig, men en tanke eldre enn læreren fra Skole 5. Denne læreren har dessuten en helt annen stil som klasseleder enn læreren fra Skole 5. Hun godtar i mye større grad at elevene er uorganiserte og urolige. I denne gruppen bruker de mye lengre tid på å falle til ro i starten av timen, i tillegg til at det går med en stor andel av økten til å bestemme hvilken gruppe som skal være neste gruppe ut med presentasjon, samt klargjøring av det tekniske som skal være en del av presentasjonene. Dette gjør ventetiden mellom hver presentasjon veldig lang. Denne læreren virker, ut fra dette utdraget av skolesituasjonen, som en mindre tydelig klasseleder med mer tøyelige grenser enn læreren fra Skole 5. Arbeidsperioden som skal resultere i disse muntlige presentasjonene fra elevene, har vært et tverrfaglig arbeid i norsk og naturfag, og tema for arbeidsperioden har vært rusmidler. Presentasjonene blir gitt gruppevis, med fire, fem eller seks medlemmer på gruppen. Presentasjonen skal gis karakter.

Materialet jeg fikk tilgang til, var video på til sammen cirka 120 minutter med 12 elevpresentasjoner. Åtte av disse var fra Skole 5, mens fire var fra Skole 6. Av disse

presentasjonene har jeg valgt ut fem for analyse. Utvalget er gjort med bakgrunn i et ønske om å fokusere på hva elevene *får til*. Presentasjonene som ble valgt ut til denne analysen, ble plukket ut på grunnlag av variasjon og ulikhet mellom de forskjellige presentasjonene – både i forhold til skolen som blir representert, kjønn, tema og strategier for kontakt – slik at utvalget kunne gjenspeile bredden i materialet som var tilgjengelig. Presentasjonene fra materialet som ble valgt bort, ble valgt bort på grunnlag av at de ikke hadde noe nytt å tilføre analysen med hensyn til hva som ble vist i de andre presentasjonene, eller at de rett og slett ikke var veldig gode eksempler på vellykkede muntlige presentasjoner. Hva som *ikke fungerer* i en muntlig presentasjon, er langt fra uinteressant, og kommer også til å bli kommentert i analysen. Men å analysere en presentasjon hvor det som *ikke* fungerer blir hovedfokuset, ønsket jeg ikke å gjøre i denne oppgaven. Elendighetsbeskrivelser fra den norske skolen har vi fått flere eksempler på tidligere, og det er ikke i denne rekken av publikasjoner denne oppgaven skal skrive seg inn i.

3.2 Bearbeiding av materialet

Å studere elevenes bruk av semiotiske ressurser mediert gjennom flere kanaler enn taleapparatet, og å anerkjenne det utvidete tekstbegrepet beskrevet over, fordrer en multimodal analyse. Sigrid Norris (2004) har gitt en innføring i denne arbeidsmetoden i boken ”Analyzing Multimodal Interaction – A methodological framework”. Å analysere multimodal interaksjon, krever en kvalitativ metodologi. Norris’ metodiske rammeverk har blitt utviklet som følge av at teknologien utviklet seg, slik at videoopptak til bruk i forskning ble gjort mulig. Dermed åpnet mulighetene seg for å skaffe data som i høyere grad lot forskeren vie oppmerksomhet til andre modus enn det verbalt medierte. Tidligere har dette blitt omtalt og behandlet som ”kontekst”, uten å bli gitt større betydning i meningsskapingen (Norris 2004:149).

Framgangsmåten for en multimodal analyse etter Norris’ rammeverk, er å kategorisere semiotiske ressurser inn i ulike modus (modes). Deretter studeres ett og ett modus, før samspillet mellom dem kan studeres og konklusjoner omkring modal intensitet og tetthet kan trekkes. En multimodal analyse av videoopptak utført etter Norris’ metodiske rammeverk har både fordeler og ulemper knyttet til seg (Norris 2004:151-152). Fordelen er at ett modus ikke blir tilegnet større grad av viktighet enn andre, noe som tidligere har vært praksis i forhold til at det verbalspråklige har vært å regne som den primære semiotiske ressursen. Ved å skille mellom ulike modus, og deretter se hvordan de spiller sammen, gir et bredere bilde av

virkeligheten gjennom å åpne muligheten for at andre modus kan ha modal intensitet. Ulempen er at kategoriseringen av de forskjellige modusene kan være et analytisk grep som slår feil. Kategoriene er ikke alltid like lett å dele inn. En annen ulempe, er at det metodiske rammeverket ikke tillater forskeren å gjøre en kvantitativ analyse.

3.2.1 Transkripsjon

Siden videomaterialet ikke kan legges ved oppgaven, var første steg i bearbeidelsen av materialet å transkribere presentasjonene. Transkripsjonene kan imidlertid ikke regnes som data alene. Det er derfor viktig å understreke at denne analysen ikke er en analyse av transkripsjonene, men av videomaterialet. Transkripsjonen er likevel et nyttig hjelpemiddel både for utføring av analysen og i forhold til leservennlighet. Som metode er imidlertid ikke transkripsjon uproblematisk.

”What is transcribed depends on the research context and on what the researcher is trying to find out, but transcriptions must be recognised as reduced versions of observed reality, where some details are prioritised and others are left out”. (Jewitt 2009:45)

Transkripsjonen er altså ikke en gjenspeiling av virkeligheten, men snarere en tolkning av den. Hva forskeren ønsker å finne, kan virke styrende for hvordan det transkriberes. Det er aldri mulig å få det fulle og hele bildet av en gitt situasjon med i en transkripsjon. Det er derfor en redusert versjon av den oppfattede virkeligheten. Det subjektive aspektet ved en transkripsjon kan derfor ikke fjernes, og må tas med i beregningen når man forholder seg til et transkribert materiale.

Transkripsjon som metode kan imidlertid bidra til å synliggjøre observasjoner fra videomaterialet. Dette bidrar til å framheve detaljer som kanskje kan være vanskelig å fange opp ved studie av videomaterialet alene. Et spørsmål når man analyserer et materiale som består av videoopptak, er om man ønsker å framheve detaljer ved å skriftliggjøre det muntlige. Bidrar dette til å framheve detaljer, eller tillegger dette observasjoner, som ikke når fram gjennom en videoobservasjon, fiktiv tyngde? Dette argumentet kan imidlertid også brukes på det å gjøre opptak av en hendelse som skjer i et ”her-og-nå”. Publikum som skal høre presentasjonene vi analyserer i denne oppgaven, får ikke flere sjanser til å høre gjennom presentasjonen enn den ene gangen presentasjonen finner sted. Kanskje burde en analyse av slike hendelser basere seg utelukkende på observasjoner og notater gjort i nuet, uten mulighet for å gå gjennom hendelsen gang på gang? Dette setter imidlertid forskeren i en posisjon som

tillegger ham/henne en større rolle enn ved å gi forskeren muligheten til å gå gjennom materialet flere ganger. Å kunne se tilbake på situasjonen, forminsker feilkilder som manglende konsentrasjon og oppmerksomhet hos forskeren. Derfor er det viktig for reliabiliteten i analysen at forskeren har mulighet til å nærlese materialet sitt – i dette tilfellet se gjennom videoen gang på gang. Når det gjelder transkripsjon av videoen, må man kunne argumentere etter samme mønster. For å komme dypt inn i stoffet, er transkripsjon en nyttig måte å synliggjøre elementer som er lettere å studere når det er visualisert gjennom skrift enn utelukkende på bakgrunn av videoobservasjon. En av styrkene ved transkripsjon som metode, er at transkripsjonen kan etterprøves empirisk ved å sammenligne med opptakene (Hutchby & Wooffitt 2008:71-87).

Transkripsjonen jeg har gjort av dette materialet, er gjort med transkripsjonsprogrammet Transana, og bygger på et system som er utviklet av Du Bois m. fl. (1993). Her er talen delt opp i intonasjonsenheter som står på hver sin linje. En intonasjonsenhet er ”en ytring med en enhetlig intonasjonskontur sentrert rundt en stavelse (ev. to) som bærer hovedtrykk” (Svennevig 2001:9). Se vedlegg 1 for transkripsjonsnøkkel.

3.2.2 Videoobservasjon

Videoobservasjon har inntil de siste årene vært mangelfullt beskrevet i metodelitteraturen, samtidig som bruk av video i forskningsarbeid har økt kraftig ettersom teknologien har utviklet seg. Anne Tove Tennefoss og Ragnhild Valvik har imidlertid tatt dette for seg i boken ”Om å fange øyeblikket – Videoobservasjon i pedagogisk arbeid” (2001). Selv om en utbredt tanke er at bilder – og i enda større grad video, fanger opp *virkeligheten*. Men gjennom valg av fokusområder og vinkling, kan en og samme situasjon fanges opp på video og framstilles som to ganske ulike ”virkeligheter”.

”Det bildet vi skaper på et videobånd er et utsnitt av en virkelighet. Kameraet fokuserer på bestemte ting og lar det omkringliggende være ute av fokus. Hva den impliserte føreren av kameraet velger å fokusere på, er også en forhåndstolkning av hva som skjer” (Tennefoss og Valvik 2001:16)

Valgene man gjør i forkant av arbeidet med opptakene, er derfor essensielle. Dette understreker problematikken rundt det å bruke andres materiale til forskningsarbeid, som i utgangspunktet var intendert for noe annet enn det som i dag er objekt for analyse. Ville opptakene vært annerledes om opptakene hadde vært designet kun med tanke på å fange opp

muntlige presentasjoner? Fanger materialet vi har, opp den virkeligheten vi ønsket å studere? Som transkripsjonene, er også video altså kun et utsnitt av virkeligheten. Video er imidlertid et mye bredere utsnitt enn en skriftliggjøring av en muntlig aktivitet, som transkripsjonen er.

Fordelen med videoopptak er som sagt at det er mulig å se sekvenser flere ganger. ”Video byr på muligheter til nærstudier av situasjoner som oppstår mellom mennesker [...Og] gir oss en unik anledning til å se hverdagen i sakte fart” (Tennefoss og Valvik 2001:15). Men hvordan man velger å se på denne hverdagen i sakte fart, reiser igjen spørsmål omkring forberedelse og forskerens fokus når han/hun gjør observasjoner på bakgrunn av videomaterialet. Berit Bae (1994, referert i Tennefoss og Valvik 2001) argumenterer for at en video må ”leses” dersom man skal få noe ut av den, og hun mener at dette er noe som mange har problemer med: ”Det er faktisk ganske vanskelig å tolke en filmet observasjon” (Bae 1994, referert i Tennefoss og Valvik 2001:41). For å lese en filmet observasjon, mener Bae at man må stille spørsmål til materialet og gjennom disse spørsmålene lete etter måter å forstå materialet på (Tennefoss og Valvik 2001:41). Som alt annet analysearbeid handler videoobservasjon først og fremst om å ha kunnskap om det som skal analyseres (Tennefoss og Valvik 2001:41). Bruk av video når det kommer til klasseromsforskning, reiser imidlertid en rekke etiske problemstillinger i enda høyere grad enn når kun lydopptak benyttes. ”Forskning på mennesker kan være risikofylt og belastende for dem det forskes på” (Tennefoss og Valvik 2001:18). Forskning skal ikke gå på bekostning av privatliv og selvvråderett. Av denne grunn er det strenge retningslinjer å forholde seg til i forhold til opptak og lagring av disse opptakene gjennom Datatilsynet og NSD/Personvernombudets regelverk (se vedlegg 7).

3.2.3 Analyseskjema

Når jeg innledningsvis spør hvilke(n) modellytter(e) som skapes gjennom presentasjonene, er det som sagt naturlig å fokusere analysen omkring språkets mellompersonlige metafunksjon; språket som utveksling (clause as exchange). Jeg vil se på hvordan elevene som holder muntlig presentasjon forholder seg til sitt publikum, hvordan kontakt opprettes og opprettholdes, og på hvilken måte dette blir gjort.

For å kunne angripe videomaterialet på en systematisk måte, må språkets mellompersonlige metafunksjon derfor operasjonaliseres. Dette har jeg forsøkt å gjøre gjennom å konstruere et analyseskjema som utgangspunkt for analyse (se Tabell 1, side 30). Jeg har kategorisert de forskjellige semiotiske ressursene elevene benytter seg av som ”verbalt medierte”, ”kroppslig

medierte” og ”teknologisk medierte og rekvisitter”. Verbalt medierte semiotiske ressurser er ordene elevene formidler muntlig. Det omfatter dessuten måten elevene velger å formidle ordene på, både med hensyn til ordvalg, stil, stemmebruk og pauser. Benytter elevene fagspråk eller hverdagslig språk? Hvilke ord velger de å forklare, og på hvilken måte forklarer de? Balanserer elevene et sted på skalaen mellom det upersonlige og saksorienterte på den ene siden og det subjektive med følelsesmessig engasjement på den andre? Hvordan elevene gjør dette i sine muntlige presentasjoner vil gi oss spor i forhold til å identifisere modellyttere i teksten (se kapittel 2.3.2).

De kroppslig medierte semiotiske ressursene er for eksempel gester, holdning, bevegelse i rommet og blick, samt komposisjon av aktørene. I operasjonaliseringen av kategorien spør jeg om kroppsspråket er mellompersonlig. Med mellompersonlig kroppsspråk menes gester, blick og andre kroppslig medierte semiotiske ressurser som primært har til hensikt å skape kontakt med publikum – for eksempel blickkontakt og plassering i rommet. Jeg spør også om kroppsspråket er ideasjonelt. Med dette menes kroppslig medierte semiotiske ressurser som har til hensikt å formidle kunnskap om temaet for presentasjonen. Det ovennevnte gjelder også for kategorien ”Teknologisk medierte semiotiske ressurser og rekvisitter”. Denne inndelingen vil brukes for å kunne kategorisere elevenes bruk av semiotiske ressurser.

Det verbalt medierte vil være utgangspunktet mitt når jeg ser på hvordan de kroppslig medierte og teknologisk medierte semiotiske ressursene som utfyllinger og utdypinger eventuelt bygger opp omkring kontakten med publikum gjennom presentasjonen. Jeg vil etter van Leeuwens (2005) og Norris’ (2004) eksempel, studere sammenhengen mellom de forskjellige modalitetene. På hvilken måte elevene klarer å skape sammenheng mellom de forskjellige modalitetene, er interessant. Hvordan elevene skaper multimodal kohesjon gjennom rytme, komposisjon og informasjonslenking, er nemlig en viktig del av formidlingsoppgaven de har tatt på seg ved å gjennomføre en muntlig presentasjon i klassen. Å gi det verbalt medierte en så sentral posisjon i analysen, er ikke selvsagt. Det er imidlertid en årsak til at dette valget er gjort, og det er intensiteten jeg har funnet i denne modaliteten. Verbalspråket har den mest sentrale plassen i kommunikasjonssituasjonen, og jeg velger derfor i all hovedsak å se på andre semiotiske ressurser som utfyllinger og utdypinger til det som formidles gjennom verbalspråket. Dette betyr imidlertid ikke at kroppslig- og teknologisk medierte semiotiske ressurser ikke er like viktige som verbalspråket når man studerer *helheten* av den muntlige presentasjonen. Det er nettopp den modale kompleksiteten, samspillet

mellom de forskjellige modalitetene, som gjør sjangeren muntlig presentasjon så spesiell og interessant som studieobjekt. Jeg må imidlertid understreke at modal intensitet i det verbalt medierte, kun er hovedtendensen. I enkelte presentasjoner er det høy intensitet i andre modaliteter, noe vi også vil se i analysen vi har foran oss.

En essensiell fase i en muntlig presentasjon, er åpningssekvensen – i retorikken referert til som exordium. Hvordan opprettes kontakt med publikum i starten av presentasjonen?

Exordium (lat. begynnelse, innledning) er den virkningsfulle innledning til tale. ”Exordium har som mål å vinne tilhørerens velvilje og oppmerksomhet [...] slik at [tilhøreren] blir mer innstilt på å lytte til talens øvrige deler” (Eide 2004:68) Jeg vil derfor legge vekt på hvordan elevene skaffer seg publikums oppmerksomhet og vekker interesse for emnet de skal presentere ved hjelp av de tilgjengelige semiotiske ressursene. Etter å ha studert disse markørene, er det naturlig å søke etter hva som faktisk fanger publikum. Får elevene noen synlig respons på sine strategier for å opprette kontakt med publikum?

Tabell 1 Analyseskjema

Kategori	Operasjonalisering	Grad av modal intensitet	Respons fra publikum
<u>Verbalt medierte semiotiske ressurser</u> Stemmebruk: tempo, volum, artikkelasjon, toneleie, pauser	<ul style="list-style-type: none"> - Exordium - Hvordan henvender elevene seg til publikum gjennom <ul style="list-style-type: none"> - bruk av pronomen - stilvalg - ordvalg 		
<u>Kroppslig medierte semiotiske ressurser</u> Kroppsspråk: hender, holdning, bevegelse i rommet, blikk. Komposisjon av aktørene.	<ul style="list-style-type: none"> - Exordium - Hvordan henvender elevene seg til publikum gjennom <ul style="list-style-type: none"> - mellompersonlig kroppsspråk - ideasjonelt kroppsspråk 		
<u>Teknologisk medierte semiotiske ressurser og rekvisitter</u> Bilder, lyd, tekst og andre rekvisitter	<ul style="list-style-type: none"> - Exordium - Hvordan henvender elevene seg til publikum gjennom <ul style="list-style-type: none"> - mellompersonlig bruk av bilde/lyd/tekst/andre rekvisitter - ideasjonell bruk av bilde/lyd/tekst/andre rekvisitter 		
<u>Multimodal kohesjon</u> Rytme, komposisjon, informasjonslenking	- Hvordan virker modalitetene sammen?		

3.3 I etterpåklokskapens lys

Etter at jeg har satt dette analyseskjemaet ut i livet og benyttet det på materialet, har jeg oppdaget at noen strategier går igjen både innad i grupper, klasser og på tvers av skoler. For å unngå å bli repetitiv, vil jeg ikke kommentere dette like inngående hver gang, men heller gi en fyldigere beskrivelse første gang fenomenet dukker opp. Ved nøyere gjennomgang av transkripsjonene og videomaterialet i samvariasjon, har det vist seg at transkripsjonene kan være noe mangelfulle enkelte steder. For å unngå å endre på nummereringen av intonasjonsenhetene, har jeg valgt å la være å utbedre transkripsjonene i vedleggene, men velger heller å utdype transkripsjonene i utdragene som blir presentert i selve analysen.

Jeg ser imidlertid noen aspekter ved denne studien som har potensial for utdyping og utviding gjennom videre arbeid. Dette er hovedsakelig i forhold til utvalget og framstillingen i denne analysen. Jeg tar nemlig for meg for mange presentasjoner for å kunne gjøre et virkelig dypdykk i materialet. Samtidig er utvalget for lite til å kunne generalisere utover presentasjonene vi har tatt for oss med tanke på funn. Likevel mener jeg at denne avveiningen mellom dybde og bredde i denne sammenheng er vellykket, ved at jeg mener å ha oppnådd en viss dybde samtidig som det har vært mulig å vise noen mønstre på tvers av presentasjonene. På grunn av oppgavens begrensninger med tanke på omfang, måtte denne avveiningen tas, og å oppnå en større bredde og/eller dybde må derfor overlates til videre forskningsarbeid i andre sammenhenger enn denne studien.

Kapittel 4 – Analyse av fem muntlige presentasjoner

”Nærhet i kommunikasjon skapes av at taleren [...] trer fram i teksten (subjektivitet), uttrykker et visst følelsesmessig engasjement (involvering) eller forutsetter en viss gjensidighet (kameratslighet). Distanse skapes av en upersonlig og saksorientert stil (objektivitet) eller uttrykk for respekt og hensynsfullhet for adressaten” (Svennevig 2001:141)

I en muntlig presentasjon som elevpresentasjonene vi har med å gjøre her, praktiserer elevene noe så vanskelig som en balansegang mellom det upersonlige og saksorienterte på den ene siden og det subjektive med følelsesmessig engasjement på den andre siden. I og med at et mål med aktiviteten formidle det de kan av fagstoff, fordres objektivitet. På den andre siden, er det et publikum tilstede som skal engasjeres nok til å ta til seg informasjonen som blir lagt fram, noe som gjør at elevene må jobbe med noen nærhetsstrategier for å få kontakt med og nå fram til publikum. Når jeg innledningsvis spør hvilke modellyttere som skapes i teksten, er det som sagt naturlig å fokusere analysen omkring språkets mellompersonlige metafunksjon; språket som utveksling. Jeg vil se på hvordan elevene som holder muntlig presentasjon forholder seg til sitt publikum, hvordan kontakt opprettes og opprettholdes og på hvilken måte dette blir gjort (se kapittel 2.3.3 og kapittel 3.2.3). Etter at jeg har kartlagt hvilke strategier for å skape kontakt elevene benytter seg av, vil jeg prøve å trekke konklusjoner omkring modellytterne for presentasjonen (se kapittel 2.3.2).

4.1 Presentasjon nummer 1, Skole 5

4.1.1 Situasjonskonteksten

Vi har allerede blitt litt kjent med klassen og læreren på Skole 5, samt arbeidsperioden som har foregått fram mot disse presentasjonene, i kapittel 3.1.1. Dette er imidlertid viktig å ha i minnet som en del av beskrivelsen av situasjonskonteksten.

Timen vi tar for oss i denne analysen, starter med at læreren tar ordet og gir beskjed om at hun ønsker at de skal komme i gang så fort som mulig, og at hun ønsker at alle gruppene skal rekke å holde presentasjonene sine før timen er over. I løpet av økten som følger, er overgangene mellom gruppene som skal fram og presentere sitt tema veldig effektive. Læreren gir beskjed om hvem som er neste gruppe ut, og gruppene bruker gjennomsnittlig et minutt på å omrokkere seg mellom presentasjonene. Dette stramme tidsskjemaet som læreren

poengterer at de har, fører til at jobben elevene har med å få oppmerksomheten rettet mot den muntlige presentasjonen, blir mindre krevende gjennom det faktum at klassens fokus ikke har fått tid til å dreie seg i stor grad over på andre aktiviteter etter at forrige presentasjon ble avsluttet.

Gruppen som er først ut, består av to jenter som har tatt for seg temaet ”Edvard Greig”. Elevene går gjennom Griegs livshistorie i presentasjonen som har en varighet på cirka seks minutter (Vedlegg 2, linje 32-123). Elev 1 og Elev 2 benytter seg av et bredt spekter semiotiske ressurser – både kroppslig og verbalt medierte, men også teknologisk medierte semiotiske ressurser gjennom avspilling av musikk og framvising av bilder på lysark. Dessuten har begge elevene med seg et manuskript i hånden gjennom presentasjonen.

4.1.2 Exordium

Elev 1 og Elev 2 har bedt læreren om å få lov til å være først ute med presentasjonen sin, og fått klarsignal til dette. De stiller seg foran i klasserommet, ved siden av et lerret som er satt opp. Mens de gjør seg klare, gir læreren beskjed til klassen om at det er på tide å komme til ro:

- 29 Lærer: shsh
 30 <F da må vi være gode tilhørere alle sammen. F>
 31 okei?
 32 Elev 1: ↑o=↓kei
 33 'vi skal ha et foredrag om edvard grieg ((ELEV 2 PEKER PÅ BILDET))
- (Vedlegg 2)

Læreren har gitt klart og tydelig uttrykk for at det skal komme en muntlig presentasjon, noe som medfører at ”vi må være gode tilhørere, alle sammen” (Linje 30). Publikum tar oppfordringen ved å falle til ro – kun to elever fortsetter en samtale de har pågående. Resten av klassen vender kropp og blikk mot Elev 1 og Elev 2 som står foran i klasserommet. Elev 1 tar oppfordringen, og starter presentasjonen. Hun bruker tekstmarkøren ”okei” for å signalisere at aktiviteten muntlig elevpresentasjon er igangsatt, og at hun og Elev 2 ønsker ordet. At det er dette hun ønsker å oppnå med å bruke ordet ”okei”, kommer klarere fram ved at hun har et høyere toneleie på første vokal, og forlenger den, og har lavere toneleie og trykk på siste del av ordet. Idet dette skjer, avslutter også de to elevene, som ikke allerede hadde

vendt sin interesse mot presentasjonen, samtalen sin og vender kropp og blikk mot Elev 1 og Elev 2 foran i rommet. Ved at Elev 1 fortsetter med et trykksterkt ”vi”, beholder hun turen sin hvor hun forteller videre hva som skal være innholdet i presentasjonen. Det ligger i konvensjonene for sjangeren muntlig presentasjon, at publikum ikke kan komme med innspill ”i tide og utide”. Det er Elev 1 og Elev 2 som har førsterett på ordet, men de må likevel jobbe kontinuerlig for å ha førsterett på publikums oppmerksomhet. Elev 1 og Elev 2 velger derfor å spille på flere av publikums sanser for å fange oppmerksomheten deres i åpningsfasen av presentasjonen. Gjennom å sørge for modal kompleksitet i presentasjonen, forsøker de å stimulere interessen blant publikum.

Allerede her i introduksjonsfasen av presentasjonen, hvor elevene forklarer hva som er tema, nemlig ”de viktigste punktene i Edvard Grieg sitt liv” (Linje 40), benytter de seg derfor av teknologisk medierte semiotiske ressurser som interessevekkere, gjennom å presentere et bilde ved hjelp av lysark, prosjektor og lerret i samspill med første replikk etter tekstmarkøren ”okei”:

- 33 'vi skal ha et foredrag om edvard grieg ((ELEV 2 PEKER PÅ BILDET))
 34 og på bildet så er det edvard grieg ((ELEV 2 PEKER PÅ BILDET)) og kona
 hans nina hagerup

(Vedlegg 2)

På bildet vises Edvard Grieg og kona Nina Hagerup, forklarer Elev 1. Elev 2 skaper en referanse mellom det verbale og det visuelle, ved å peke på bildet Elev 1 omtaler. Jentene inntar her ulike roller i presentasjonen, ved at det er Elev 1 som legger fram informasjonen som blir gitt muntlig, mens Elev 2 utfører oppgaven med å tilføre kohesjon mellom modalitetene gjennom å peke på bildet det refereres til av Elev 1. Gjennom dette samarbeidet, skaper de ytterligere kohesjon i teksten ved å knytte hverandres bidrag sterkere sammen. De framstår med dette som et team som samarbeider om å bringe informasjonen de ønsker å formidle, ut til lytterne (se kapittel 4.5.7 for kontrasterende eksempel).

Det verbalt medierte er, som det veldig ofte er i en muntlig presentasjon, den modaliteten som har høyest intensitet. Men disse jentene har lagt ned stor innsats i å kunne spille på flere av publikums sanser, noe som – utført vellykket – er en måte å skape nysgjerrighet hos publikum og dermed holde ved like publikums interesse. Videre i presentasjonen velger derfor elevene å

benytte seg av flere teknologisk medierte semiotiske ressurser. Ved inngangen til neste sekvens i presentasjonen, nemlig disse viktige punktene i Edvard Grieg sitt liv som de har lyst til å formidle, velger de å spille av en av hans komposisjoner ved hjelp av en CD-spiller de har satt klar til bruk foran i klasserommet:

- 42 og.. før vi gjør det så skal vi bare starte ((ELEV 2 GÅR FRAMOVER I
ROMMET)) med å høre på litt musikk
43 og denne <A dere skal høre på nå A> er morgenstemning
44 ((MUSIKKEN BEGYNNER Å SPILLE))

(Vedlegg 2)

Elevene forklarer at de valgte å starte med dette fordi det er morgen, og det er deilig å starte med (Linje 45-46). De forklarer ikke at dette er en av Griegs komposisjoner, men det må nok sies å være implisitt med tanke på temaet de tar for seg. Dette er et veldig kjent stykke, og dermed er sannsynligheten høy for at det er kjente toner for publikum. Dette kan være en måte å la publikum få opplevelsen av at de faktisk har kjennskap til denne komponisten fra før, og er med på å skape en referanseramme for publikum før de går videre med faktainformasjon om Edvard Grieg. Ut fra videoen, er det imidlertid vanskelig å se tegn på at disse tonene fører med seg gjenkjennelse hos publikum.

4.1.3 Kohesjon

Mens de går videre med dette, fortsetter musikken i bakgrunnen helt til en av publikummerne jentene har alliert seg med som medhjelper, får beskjed om å slå av musikken når stykket kommer til et høydepunkt. Dette bidrar til kohesjon i teksten, og samtidig til å opprettholde rytmen.

Fortsatt vises bildet av Nina Hagerup og Edvard Grieg på lerretet jentene står ved siden av. Når vi kommer til linje 66, blir vi oppmerksom på at dette er med vitende og vilje. På dette tidspunktet forteller Elev 1 at det var gjennom Griegs studieperiode i København at han møtte kona si, Nina Hagerup.

- 66 og mens han var i københavn så møtte han nina hagerup
67 som det er på bildet

(Vedlegg 2)

Elev 1 skaper kohesjon i teksten ved å henvende seg mot bildet, samtidig som hun verbalt refererer til at det er den omtalte personen som vises på bildet.

Etter videre utgreiing omkring Edvard Griegs liv og virke som komponist, forteller Elev 1 at Henrik Ibsen hadde ønsket at Grieg skulle komponere musikk til stykket Peer Gynt. Hun framsetter også informasjon omkring omstendigheter rundt dette samarbeidet, og når dette er gjort, avrundes sekvensen med at de spiller et utdrag fra musikken Grieg skrev til Peer Gynt.

104 Elev 2: og nå skal vi høre på 'en sang som heter anitras dans fra peer gynt

105 Elev 1: ja

106 ((MUSIKKEN BLIR SATT PÅ. FØRST MORGENSTEMNING, SÅ BYTTES TIL ANITRAS DANS. ELEV 2 BYTTER LYSARK PÅ OVERHEADEN))

107 Lærer: ta litt opp lyden

108 Elev 1: vi kan jo egentlig bare høre på dette her mens vi fortsetter

(Vedlegg 2)

Denne musikken velger de (Linje 108) å la fortsette i bakgrunnen mens de går videre til neste sekvens av presentasjonen, nemlig det som peker fram mot avslutningen av presentasjonen. Denne overlappingen av temaene bidrar som sagt til kohesjon og rytme i presentasjonen, og den modale kompleksiteten som skapes, forsterker meningsinnholdet de ønsker å formidle på grunn av at Elev 1 og Elev 2 hele tiden jobber aktivt med informasjonslenking ved å skape referanse mellom modalitetene. Ved å ikke bare fortelle at Grieg har komponert musikk til Peer Gynt, men også presentere denne musikken, understrekes det som blir formidlet ved nettopp å bli formidlet gjennom flere kanaler.

Dette gjør elevene også i neste sekvens, denne gangen ved hjelp av nok et bilde. Igjen bruker Elev 1 et samspill av kroppslig, verbalt og teknologisk medierte semiotiske ressurser til å skape multimodal kohesjon: Hun forteller om huset ekteparet Grieg bodde i, peker på lerretet hvor bildet vises, og sier ”det huset *her*”, altså referer verbalt til bildet som vises. Gjennom denne deiktiske referansen gjør hun bildet til den primære modaliteten. Den verbale forklaringen må sees som en utfylling til informasjonen som bildet i seg selv gir. Huset, får vi vite, var dessuten deres hjem helt til de døde (Linje 114), noe som peker fram mot avslutningen av presentasjonen.

Elevene er altså gjennom hele sin muntlige presentasjon bevisst og aktiv i bruk av semiotiske ressurser, mediert gjennom flere forskjellige kanaler. Dette skaper høy modal kompleksitet. Selv om presentasjonen samlet sett har høy modal intensitet gjennom det verbalt medierte, bidrar de øvrige semiotiske ressursene sterkt til å understreke poeng, til å skape rytme og kohesjon, og til å levendegjøre stoffet. Denne multimodale kompleksiteten er en måte å invitere publikum med gjennom teksten, og kan skape engasjement på en helt annen måte enn gjennom å benytte seg utelukkende av verbalt og kroppslig medierte semiotiske ressurser.

4.1.4 Respons fra publikum

Noen eksplisitte tegn på at dette engasjementet blir vekket, er det imidlertid umulig å finne. Likevel må vi merke oss at det er i sammenheng med avspillingen av det første musikkstykket i presentasjonen, Morgenstemning, at Elev 1 og Elev 2 opplever å få direkte respons fra publikum.

45 vi valgte å høre på morgenstemning fordi at det er morgen

((LETT LATTER FRA PUBLIKUM))

46 [@@ <@ deilig å starte med @>]

[((LETT LATTER FRA PUBLIKUM))]

((KOMMENTARER FRA PUBLIKUM))

47 ['og—]

[((KOMMENTAR FRA PUBLIKUM))]

48 og edvard grieg han ble født 15. juni <MRC 1843 MRC>

(Vedlegg 2)

I sammenheng med at musikken blir slått på, kommer nemlig Elev 1 med en kommentar om at det passer bra å høre på Morgenstemning, siden det faktisk er morgen. Ved å relatere stoffet som blir presentert til her-og-nå-situasjonen de befinner seg i, bidrar hun til å skape nærhet mellom presentatører, fagstoff og publikum ved å presentere muligheten for å identifisere seg med stoffet. Det er morgenstemning både i klasserommet og i Griegs komposisjon. På dette nærhetsskapende grepet får hun fra noen i publikum, en viss munterhet som tilbakemelding, noe som gjør at hun lattermildt fortsetter med å forklare at det er ”deilig å starte med”. Hun viser med dette personlig engasjement ved å komme med en subjektiv evaluering av musikkstykket de spiller for klassen – hun mener at det er deilig å starte med, både for henne

og for de øvrige lytterne. Dette maner fram en lett latter fra noen i publikum, og også et par kommentarer. Det er imidlertid umulig å høre hva som blir sagt ut fra materialet. Faktisk skapes det såpass mye engasjement rundt akkurat dette blant publikum, at selv når Elev 1 bruker den trykketunge tekstmarkøren ”og” for å signalisere at hun vil gå videre i presentasjonen, faller det en ny kommentar. Dette fører til at Elev 1 avbryter intonasjonsenheten, og forsøker på nytt etter at publikum har tatt inn over seg at presentasjonen skal gå videre.

Etter dette, kommer det imidlertid ikke tydelig respons på noe av stoffet jentene forsøker å formidle. I alle fall ikke som kan sees ut fra videomaterialet. Det er imidlertid begrenset hvor detaljert materialet er, vi kan for eksempel ikke på publikums ansikter om de for eksempel viser med ansiktsuttrykk at de er aktivt lyttende eller om de nikker. Dette gjelder imidlertid ikke læreren, som blir filmet i første del av presentasjonen. Hun er meget aktivt lyttende, nikker og noterer. Det er tydelig at presentatørene har fått kontakt med henne, og at hun følger med på hva som blir sagt. Dette ser vi ut fra lærerens blick som er rettet mot elevene, og at elevenes blick ofte møter lærerens gjennom presentasjonen som helhet.

Når det ble sagt at det ikke kom flere tilfeller av tydelig respons på stoffet jentene ønsket å formidle, betyr det imidlertid ikke at det ikke var flere tilfeller av tydelig respons på presentasjonen deres. Ved to tilfeller får nemlig jentene respons fra publikum i forbindelse med at noe ikke går knirkefritt i presentasjonen. Ved skifte av lysbilde, strever Elev 2 med å få bildet til å ligge som det skal. Dette utløser latter hos medelevene. Selv om det ville vært en enkel slutning å tro at denne latteren ble plassert her for å gjøre narr av Elev 1 og Elev 2 som ikke får til presentasjonen sin, virker det på presentatørenes reaksjon på denne latteren som om det slett ikke en hånlig latter – mer en støttende latter for å ta vekk brodden i det faktum at Elev 2 roter litt under en presentasjon som skal resultere i en karakter. Det samme skjer når musikken skal settes på ved avspilling av det andre musikkstykket. Ved en feil blir det første musikkstykket, som ble spilt av tidligere, satt på i stedet. Denne latteren kan man se på som et tegn både på oppmerksomhet – publikum får med seg at dette skjer – og velvilje fra publikum sin side.

4.1.5 Nærhet gjennom pronomen

I tillegg til at Elev 1 og Elev 2 har publikum på sin side, velger de også gjennom presentasjonen å identifisere seg selv i samme gruppe som tilhørerne gjennom personlige

pronomen. I begynnelsen av presentasjonen, konstruerer de imidlertid seg selv, presentatørene, som en enhet. Denne enheten skapes allerede i innledningen når Elev 1 presenterer hva hun og Elev 2 skal snakke om:

33 'vi skal ha et foredrag om edvard grieg ((ELEV 2 PEKER PÅ BILDET))

(Vedlegg 2)

Det eneste tidspunktet de framstiller seg som individer, ikke et samlet "vi" eller "oss", er når de skal presentere seg med navn (noe alle har fått beskjed om å gjøre på grunn av at en av lærerne i klasserommet ikke kjenner alle elevene ved navn ennå) i starten av presentasjonen (Linje 38-39). Men det er imidlertid også et annet "vi" som blir konstruert gjennom elevenes pronomenbruk:

42 og.. før vi gjør det så skal vi bare starte ((ELEV 2 GÅR FRAMOVER I ROMMET)) med å høre på litt musikk

(Vedlegg 2)

Det er ikke tydeliggjort om dette "vi" inkluderer publikum eller ikke. Men det "vi" skal gjøre, er å høre på musikk, og det blir presisert i neste linje at det er hovedsakelig "dere", altså publikum, som skal gjøre nettopp dette:

43 og denne <A dere skal høre på nå A> er morgenstemning

(Vedlegg 2)

Elevene starter altså med å konstruere et "vi" som inkluderer Elev 1 og Elev 2. Deretter blir publikum inkludert i et nytt "vi", før publikum like etterpå blir definert som "dere". Dette skillet blir igjen understreket av at "vi" atter en gang blir brukt som referanse til Elev 1+Elev 2 i linje 45:

45 vi valgte å høre på morgenstemning fordi at det er morgen

(Vedlegg 2)

Deretter er imidlertid "vi" igjen brukt som referanse til både presentatørene og publikum i linje 104, 108 og 115:

104 Elev 2: og nå skal vi høre på 'en sang som heter anitras dans fra peer gynt

108 Elev 1: vi kan jo egentlig bare høre på dette her mens vi fortsetter

115 Elev 2: og 'der ((ELEV 2 PEKER PÅ LERRETET)) har vi edvard grieg

(Vedlegg 2)

I linje 108 er det interessant å merke seg at første ”vi” og andre ”vi” ikke nødvendigvis refererer til samme utvalg. ”Vi fortsetter” inkluderer mest sannsynlig kun Elev 1 og Elev 2. Mot slutten av presentasjonen blir også ”du” introdusert.

118 og du ser det er veldig mange sånne mennesker rundt

(Vedlegg 2)

Å henvende seg direkte til publikum på denne måten, ved å bruke pronomenet ”du”, er en enkel og effektiv strategi for nærhet. I dette tilfellet kan det imidlertid heller se ut som det er snakk om det generiske ”du”, altså en mer abstrakt størrelse enn en spesifikk person i publikum, et ”du” som kunne vært erstattet med ”man” (mer om dette i kapittel 4.5). Likevel kan vi si at disse to jentene prøver å trekke publikum med seg gjennom teksten ved å inkludere dem i et felles ”vi”, som inkluderer samtlige personer i rommet, i tillegg til det ”vi” som omfatter kun Elev 1 og Elev 2. At enheten ”vi” som kun omfatter Elev 1 og Elev 2 bygges opp i så stor grad gjennom bruk av pronomen, understreker hvordan Elev 1 og Elev 2 framstår som et team (se kapittel 4.1.2).

4.1.6 Stil

Vi har sett på hvordan Elev 1 og Elev 2 skaper nærhet til publikum gjennom å inkludere tilhørerne sine i et ”vi”. Noe annet som er interessant å merke seg, med tanke på hvordan personer blir referert til, er hvordan presentatørene forholder seg til stoffet de presenterer: For eksempel blir Edvard Grieg og Nina Hagerup ved flere anledninger omtalt kun ved fornavn. Dette er en måte å gjøre stoffet mer personlig på, ved at vi er på fornavn med personene som blir omtalt. Dette minker distansen mellom publikum, presentatører og fagstoff.

Også andre ordvalg er betydningsfulle når vi ser på det i lys av språkets mellompersonlige metafunksjon. Elev 1 og Elev 2 opererer nemlig på et bredt spekter av skalaen når det gjelder både ordvalg og stil. På den ene siden brukes relativt tunge faguttrykk og en objektiv stil, mens de på den andre siden viser engasjement og buker et hverdagslig språk. Dette sjonglerer

de gjennom hele presentasjonen, også innen en enkelt intonasjonsenhet ved flere anledninger. Når Elev 1 forteller om at Ole Bull hadde fått interesse for Edvard Grieg som musiker, forklarer hun det på denne måten:

56 'og han ble straks veldig interessert i edvard grieg sine <L musik'alske evner
L> for han syntes at edvard var så 'flink og sånne ting

(Vedlegg 2)

I begynnelsen av intonasjonsenheten benytter hun et språk som minner om en skriftspråklig stil, ved å si at "han ble straks veldig interessert". Her brukes også Edvard Griegs fulle navn. I fortsettelsen opprettholder Elev 1 denne stilen ved å bruke uttrykket "musikalske evner". Dette ordet er trykksterkt, og blir uttalt i et lavt tempo mens hun drar på a'en. Deretter skjer det et skifte, ved at hun setter opp tempoet i ordflommen, og forklarer at han (Ole Bull) syntes at "Edvard var så flink og sånne ting". Kombinasjonen av det raske tempoet, som viser at dette er noe som blir skutt inn som en forklaring på det foregående, bruken av fornavnet til Grieg og påhenget "og sånne ting", er alle signaler om et hverdagslig språk. Det grepet Elev 1 har gjort innad i denne intonasjonsenheten er derfor å først si med formell stil at "Ole Bull ble straks veldig interessert i Edvard Grieg sine musikalske evner", før hun deretter omformulerer den samme informasjonen med hverdagslig stil til å bli "han syntes at Edvard var så flink og sånne ting" og vi ser dermed at evner blir "oversatt" til flink.

Omformuleringer som vi har sett eksempel på i utdraget over, gjøres gjennomført gjennom hele teksten. Det finnes for eksempel flere tilfeller av bruk av "sånn" i forklaringer, som er et typisk muntlig trekk, spesielt hos yngre, kvinnelige språkbrukere (Lie 2008:91-94):

73 som var **sånn**--
74 han var veldig--
75 <HI<A han var norsk A>HI>
76 og han var veldig sterk **sånn** nasjonalistisk--
77 eller <L 'nasjonalromantisk L> var han
78 han var veldig **sånn** for det norske
79 og alt skulle være norsk
80 og han var opptatt av norsk musikk

(Vedlegg 2)

I utdraget over ser vi et eksempel på hyppigheten av konstruksjonen *veldig sånn*, en konstruksjon som kan ha flere funksjoner. I dette tilfellet har bruken av ”sånn” en funksjon i forhold til ordet ”nasjonalromantisk”, som Elev 1 til slutt kommer fram til. Å bruke ”sånn” foran begrepet ”nasjonalromantisk”, kan være et signal om usikkerhet i forhold til begrepet fra Elev 1 sin side. Det kan dessuten være en høflighetsstrategi. Ved å bruke begreper som andre i kommunikasjonssituasjonen ikke kjenner til, blottstiller man vedkommende og utfører en ansiktstruende handling (Lie 2008:83). Men ved å bruke ”sånn” som en demper, gir Elev 1 inntrykk av en (felles) usikkerhet omkring begrepet. Ved at Elev 1 i fortsettelsen forklarer begrepet, kan man kanskje forutsette at hun har innblikk i betydningen, og benytter ”sånn” som en høflighetsstrategi, og unngår en ansiktstruende handling i forhold til deler av publikum.

Denne høflighetsstrategien benytter de imidlertid ikke i forhold til alle begrep som presenteres. Elev 2 forteller om Griegs første store musikkstykke på denne måten:

84 o=g.. edvard skrev sitt store--
 85 eller sitt første store musikkverk--
 86 eller stykke.. våren 1865 i københavn som han kalte for '*humoresker* for
 klaver

(Vedlegg 2)

Trykket på ordet ”humoresker” blir lagt på første stavelse, og ordet kommer ut som humoresker. I etterkant av presentasjonen, tar imidlertid læreren opp dette, og forklarer at dette ordet uttales å en annen måte enn Elev 2 gjorde, og at det har ingen ting med esker å gjøre, men er ”små, morsomme stykker”. Ordet ”stykker” er noe elevene heller ikke ser behov for å forklare eller omformulere. Imidlertid blir det litt mer musikkfaglig ukjente ordet ”satser” behandlet annerledes:

99 ja så kom dette stykket og det ble fremført '36 ganger samme våren for atte alle
 kritikere og alle sånn 'roste dette stykket 'veldig
 100 og edvard hadde skrevet da '28 *sånne* '*satser* da--
 101 eller *sånn* '*sanger* da--
 102 eller '*deler* til dette stykket

103 Elev 2: ja

104 Elev 2: og nå skal vi høre på '*en sang*' som heter anitras dans fra peer gynt

(Vedlegg 2)

Stilen i denne sekvensen er preget av et veldig løst og muntlig språk, som ikke er bundet til en skriftlig stil. Midt inni dette blir begrepet "satser" introdusert (igjen med demperen "sånn" foran). Dette bryter med den ellers så lite pretensiøse ordflommen, i og med at dette er et fagbegrep som ikke alle i rommet nødvendigvis forstår. Derfor kommer det i det påfølgende flere omformuleringer av ordet "satser"; først "sanger" så "deler" og til slutt ender hun opp med å si at de skal spille en *sang* fra Peer Gynt.

4.1.7 Modellytteren

Vi har sett at Elev 1 og Elev 2 benytter flere strategier for å skape nærhet med publikum, både gjennom multimodal kompleksitet, bruk av pronomen og gjennom ordvalg og forklaringer. Men hvem er det elevene forsøker å skape kontakt med? Sjongleringen mellom faguttrykk og objektiv stil på den ene siden, og subjektiv stil med personlig engasjement på den andre siden som vi har sett et eksempel på i det foregående kapittelet, viser at det skapes mer enn én modellytter i teksten.

Én modellytter trenger et lettere, hverdagslig språk. En annen modellytter er opptatt av den faglige, objektive framstillingen og er en kompetent tilhører som ikke trenger å få forklart faguttrykkene. Den sistnevnte modellytteren skapes gjennom setninger som "han ble straks interessert i Edvard Griegs musikalske evner" mens den første modellytteren blant annet skapes gjennom omformuleringer som "han var så flink og sånne ting". Jeg vil presentere modellytterne som "Den kompetente" og "Den lærevillige". Modellytteren Den lærevillige har ikke full forståelse for alle begrep, og vil stille spørsmål til teksten som går på ønsker om utdypinger og forklaringer av fagbegrep. Den lærevillige forstår bedre det som blir lagt fram gjennom et lettfattelig, muntlig språk. Den kompetente modellytteren vil på den andre siden komme med tilsvar til teksten i form av utsagn som "Akkurat. Der kom dét poenget". Kan du utdype?"

Vi ser flere tegn i teksten på at elevene tar hensyn til begge disse modellytterne. Når Elev 1 for eksempel til slutt (Linje 77) kommer fram til at det er "nasjonalromantisk" hun mener, kunne hun valgt å ta hensyn til Den kompetente, som ikke behøver noen utdypende forklaring

på hva dette er, men Elev 1 velger å forklare at dette innebærer at ”han var veldig sånn for det norske og alt skulle være norsk, og han var opptatt av norsk musikk”. Med dette svarer Elev 1 Den lærevillige som spør hva begrepet nasjonalromantikk innebærer. At Elev 1 kommer med forklaringen av hva dette innebærer kan også være et svar til Den kompetente, som kanskje vil spørre seg ”Hæ!? **Sånn** nasjonalromantisk? Vet du ikke hva begrepet nasjonalromantisk betyr?”, siden Elev 1 har tatt hensyn til Den lærevillige ved å bruke ”sånn” som en ikke-ansiktstruende demper. At en tredje modellytter er tilstede i teksten, finner vi et spor av blant annet gjennom presentatørenes forsøk på bruk av fagbegrep de selv ikke er helt komfortable med (humoresker). Dette kan være et forsøk på dialog med modellytteren ”Den vurderende”, en modellytter som deler mange egenskaper med Den kompetente, men som i tillegg konstant vurderer presentasjonens kvalitet i forhold til visse vurderingskriterier, og derfor er en modellytter elevene vil føre dialog med for å vise fram mest mulig kunnskap om emnet.

Gjennom elevenes bevisste forhold til bruk av interessevekkende semiotiske ressurser som lyd og bilde gjennom presentasjonen kan man dessuten argumentere for at det skapes nok en modellytter i teksten. Jeg velger å kalle denne for ”Den uengasjerte”. Det er obligatorisk oppmøte på denne muntlige aktiviteten, og presentatørene velger kanskje derfor å ta høyde for at noen trenger en ekstra interessevekker for å klare å følge med på teksten. Modellytteren Den uengasjerte vil kanskje komme med tilsvaret ”åh, dette er SÅ kjedelig” når presentatørene forklarer at de skal ta for seg ”viktige punkter i Edvard Grieg sitt liv”. Dette svarer presentatørene på ved å spille av musikk, samt vise bilder hvorpå Den uengasjerte kanskje vil svare ”Jøss, noe *jeg* også gidder å følge med på”. Denne modellytteren bygges videre opp ved subjektiv stil, gjennom at presentatørene skaper en referanseramme for modellytteren ved å presentere stykket Morgenstemning. Dette er kjente toner for alle modellytterne, men er kanskje hovedsakelig med på å motivere Den uengasjerte til å bli med videre i teksten. Også gjennom å skape nærhet gjennom pronombruken, motiveres Den uengasjerte til videre fokus.

Selv om de fire modellytterne vi har identifisert i denne teksten, som sagt er rent tekstlige størrelser, kan vi se klare likhetstrekk mellom egenskaper hos modellytterne og de empiriske tilhørerne. Den kompetente reflekterer mange av egenskapene hos læreren, samt faglig sterke medelever. Den lærevillige reflekterer mange av egenskapene hos medelever som ikke er like sterke faglig, men likevel er motiverte lyttere. Den uengasjerte reflekterer nok egenskaper hos flere av medelevene, men samtidig også egenskaper hos både de faglig sterkere medelevene

og læreren, gjennom det faktum at også de kan bli uengasjerte tilhørere til en muntlig presentasjon. Den vurderende, er det imidlertid i stor grad kun læreren som deler karakteristikk med.

Det blir gjennom dette tydelig at det både er en intensjon fra Elev 1 og Elev 2 sin side om å få fram sine kunnskaper omkring fagbegreper og Edvard Griegs liv og virke for læreren, samtidig som de har en intensjon om å pakke dette inn på en måte som gjør det begripelig for interesserte på et lavere kunnskapsnivå enn det som for eksempel læreren besitter. Disse forskjellige nivåene av kunnskap og forventinger hos lytteren, prøver Elev 1 og Elev 2 å håndtere ved å balansere det hele slik at ”alle skal få”, ved å kombinere faguttrykk og skriftspråklig oppbygging av setninger med begrepsforklaringer med objektiv stil og svært hverdagslig, løst og ledig språk med subjektiv stil. Elevene har også forsøkt å favne bredt når det gjelder å opprette kontakt med publikum. Ved å spille på flere av publikums sanser gjennom å benytte seg både av lyd og bilde i tillegg til kroppslig og verbalt medierte semiotiske ressurser i innledningen, prøver elevene å vekke interesse hos flest mulig – også de som ikke i utgangspunktet er spesielt interesserte. Gjennom pronomenbruken forsøker de hovedsakelig å skape et fellesskap som inkluderer hele klassen, noe som understreker at de ikke henvender seg til enkeltpersoner eller utvalgte grupper i klasserommet, men prøver å favne hele publikum, som er heterogent sammensatt både når det gjelder alder og kunnskapsnivå. Gjennom responsen fra publikum, ser vi at læreren er en aktiv lytter som følger med på presentasjonen, noe presentatørene pleier ved å sørge for jevnlig blikkontakt. Vi ser også at store deler av de jevnaldrende publikummerne har fulgt aktivt med, ved at de ved mer enn én anledning kommer med hørbar respons på det som blir sagt og gjort gjennom den muntlige presentasjonen.

4.2 Presentasjon nummer 2, Skole 5

4.2.1 Situasjonsteksten

Gruppen består av to jenter, og tema for presentasjonen er Ole Bull. De to jentene veksler på å ha ordet gjennom hele presentasjonen som varer cirka fire minutter (Vedlegg 3, linje 134-199). Utover det kroppslig og verbalt medierte, benytter elevene seg av teknologisk medierte semiotiske ressurser gjennom å vise bilder fra en laptop som er koblet opp mot en prosjektor, slik at bildene vises på lerretet foran i klasserommet. Dessuten har Elev 3 med seg manus, som hun av og til kikker på. Elev 4 har ikke med seg manus.

4.2.2 Exordium

Elev 3 og Elev 4 får beskjed fra læreren om at det er deres tur til å holde presentasjonen deres, og de tar plass foran i klasserommet. Elev 3 gjør forberedelser på laptopen som står klar der framme, mens Elev 4 forholder seg rolig. Imens har læreren ordet, og avklarer et begrep som har blitt tatt opp i den foregående presentasjonen (humoresker). Så snart lærerens taletid er avsluttet, stiller Elev 4 seg i samme posisjon som Elev 3, og begynner rett på en helt kort presentasjon av hva de skal fortelle om:

- 134 Elev 3: Ja 'vi skal da ha et foredrag om ole bull
135 han ble født femte februar 1810 på X apotek i bergen

(Vedlegg 3)

Hun bruker tekstmarkøren ”ja” for å gi et signal om at en ny aktivitet har startet, nemlig at deres presentasjon er i gang. Etter denne minimale introduksjonen, går hun videre på presentasjonens tema ved å begynne å fortelle om hvor Ole Bulls livsløp startet. Det neste som blir fortalt, er hvor han vokste opp, nemlig på Osterøy. Denne eiendommen, får vi vite av jentene, kjøpte Ole Bull av sin mor, og bygde sammen med sin bror et hus på denne eiendommen:

- 139 Elev 3: og sammen med broren sin georg andreas bull så bygde de da et 'hus i sveitserstil på denne øya ((ELEV 3 GÅR FRAM TIL PC'EN OG DET KOMMER EN SERIE BILDER AV HUSET PÅ LERRETET))
140 nå skal vi vise noen bilder av det huset
141 Klassen: oi
((KOMMENTARER FRA PUBLIKUM))
142 Elev 4: det ser ut som et 'palass @@@
143 ((ELEV 3 GÅR TILBAKE OG STILLER SEG FORAN LERRETET))
144 Elev 3: og 'der bodde han inntil 1872 og da flyttet han til X i Os

(Vedlegg 3)

Som vi ser av utdraget over, velger altså elevene å vise fram flere bilder av huset som brødrene Bull bygde på Osterøy for å vekke publikums interesse. Dette viser seg å være et vellykket grep med tanke på å engasjere publikum i startfasen av presentasjonen. Fra Elev 3

og Elev 4 har begynt å snakke til publikum, har det vært relativt lite engasjement å spore hos publikum som har sittet foran dem. Noen gutter ligger henslengt over pultene sine. En annen gutt sitter og leser i et blad. Noen jenter som sitter ved siden av hverandre i sentrum av klasserommet, snakker med hverandre. Mange ser imidlertid også ut som de konsentrerer seg om hva Elev 3 og Elev 4 sier, så engasjementet blant publikummerne er ikke dødt. Men det skjer et markant skifte i stemningen blant publikum idet det første bildet av brødrene Bulls hus blir vist fram: Det høres et spontant og tydelig ”oi”, i tillegg til flere kommentarer som er vanskeligere å tyde ut fra videomaterialet. Det faller flere kommentarer fra flere personer i publikum, som uttrykker overraskelse over hvor stort huset er og hvor fint det er. Publikum er åpenbart imponert over utformingen av huset. Gutten som leste i bladet, legger det vekk og fokuserer blikket sitt mot lerretet hvor bildene blir vist fram. Flere strekker hals for å få bedre sikt. Jentene som sitter i sentrum av klasserommet, som inntil bildeframvisningen førte en samtale, peker nå mot lerretet og har åpenbart flyttet fokus mot det Elev 3 og Elev 4 formidler. Elev 4 anerkjenner denne enorme responsen, og legger til en kommentar om at hun er enig i at dette er et imponerende bygg: ”Det ser ut som et palass” (linje 142). Elev 3 og Elev 4 har oppnådd noe som sjeldent skjer i denne formen for muntlig arbeid i klasserommet, nemlig å overraske publikum i så høy grad at de kommer med respons i form av flere verbale tilbakemeldinger, samt at det generelle kroppsspråket blant publikum tyder på iver etter å få med seg detaljene i det som blir presentert av Elev 3 og Elev 4. Presentatørene gir derfor publikum tid til å dvele ved disse bildene og komme med sine responser over en periode på et drøyt halvminutt før Elev 3 går vekk fra laptopen og stiller seg tilbake ved lerretet og signaliserer at hun skal videre til neste tema ved å fortelle at Ole Bull flyttet fra dette huset i 1872 (linje 144).

Ved å gå videre til neste punkt på presentasjonen og avslutte denne engasjerende bildeseansen i sitt vellykkede exordium, mister de igjen noen av de engasjerte lytterne. To av guttene nærmest kamera tar opp en samtale over norskboken de har foran seg, og gutten med bladet vender oppmerksomheten sin tilbake til dette. En tredje tilhører blir mer opptatt av hvilken vei hodeplagget hans tar seg best ut, mens en fjerde ser ut av vinduet og fikser på hårsveisen. Men i over et halvt minutt, hadde de det samlede publikums hele og fulle oppmerksomhet rettet mot seg – noe som er en prestasjon i seg selv i en såpass stor forsamling.

4.2.3 Stil

Etter dette vellykkede forsøket på å engasjere publikum og invitere lytterne med inn i stoffet som blir lagt fram, har fortsettelsen større tyngde på språkets ideasjonelle metafunksjon enn den mellompersonlige. Dette markeres først og fremst gjennom stilen og ordvalgene til elevene. Språket de benytter seg av, er bygd opp omkring en skriftnær stil. Når jentene bruker vendinger som ”det var kvinnene som sto ham nærmest” (linje 157), reflekterer ikke dette deres dagligtale. Elevene er i høy grad saksorienterte og objektive i sin formidling av stoffet. Elevene forutsetter også at publikum har et ganske bredt grunnlag for forståelse med tanke på hvilke ord som blir brukt uten at de blir utdypet og forklart. I utdraget i kapittel 4.2.2, har for eksempel Elev 3 forklart at huset til Bull er bygget i sveitserstil. Hva dette er, antar hun enten at publikum har kjennskap til, eller hun regner rett og slett med at de forstår det når de ser bildet, som er forklarende i seg selv. Ved å nevne Edvard Grieg som inspirasjonskilde (linje 149), forutsetter Elev 3 at publikum har kunnskap om Edvard Griegs rolle i norsk kulturliv. Hun omtaler også musikkstykkene til Ole Bull som komposisjoner, noe som er meget korrekt, men forklarer ikke hva som ligger i begrepet. Dette forutsetter hun at publikum forstår. Det samme gjør hun med begrepene ”norske folketoner” og ”norsk tonespråk”. Elev 4 snakker også om komposisjonenes dynamikk uten å utdype dette nærmere. Fagbegreper og presise vendinger er altså høyt representert i denne presentasjonen, og de blir framstilt gjennom en stil som altså bærer preg av en skriftlig utforming.

4.2.4 Distanse gjennom pronomen

Den skriftlige stilen i språkbruken fører med seg et vanlig trekk fra sakprosa, nemlig at avsender og mottaker ikke er eksplisitt tilstede i teksten. Elevene prøver altså ikke å skape et fellesskap med publikum gjennom omtale av seg selv og lytterne som et ”vi” som uttrykkes i teksten. Publikum blir heller ikke tiltalt som et ”du” eller ”dere”. Elev 3 og Elev 4 oppretter imidlertid i første replikk et ”vi”, som referer til seg selv, altså Elev 3 og Elev 4 som en enhet:

134 Elev 3: Ja **vi** skal da ha et foredrag om ole bull

(Vedlegg 3)

Dette gjentar de i linje 140 og linje 197:

140 nå skal **vi** vise noen bilder av det huset

197 <L så= det **vi** kom fram til

(Vedlegg 3)

I linje 176 trer imidlertid Elev 3 ut av denne enheten ved å framstå som et subjekt:

176 Elev 3: så skal *jeg* si litt om hvor stor betydning han har hatt for norsk kultur
(Vedlegg 3)

Publikum blir på sin side aldri inkludert i den muntlige teksten gjennom at Elev 3 og Elev 4 refererer til eller henvender seg til personer tilstede i rommet gjennom pronomenbruken. Man kan imidlertid argumentere for at publikum inkluderes i linje 171:

171 'så.. derfor er det veldig få av komposisjonene som *vi har igjen etter han i 'dag*
(Vedlegg 3)

Her brukes ”vi” ikke bare for å omtale Elev 3 og Elev 4, men også alle de andre som er tilstede i rommet. Men det kan også, og jeg vil også si mest korrekt, oppfattes som ”vi, det norske folk”. Det er ikke bare elevene og lærerne i dette bestemte klasserommet som har komposisjonene igjen etter Ole Bull, men alle mennesker som noensinne skulle interessere seg for komposisjonene hans – og kanskje primært et kulturelt oppegående utvalg av det norske folk. Dette kan derfor ikke ses på som en måte å henvende seg veldig personlig og direkte til publikum. Det vil kanskje heller være et uttrykk for det motsatte, ved at denne måten å uttrykke seg på (”...vi har igjen etter han i dag”), er en skriftlig uttrykksform, ikke et utpreget muntlig trekk. Et lignende eksempel finner vi i linje 186:

186 Elev 4: selv om musikken hans har hatt veldig stor 'betydning for kulturen i
'norge
(Vedlegg 3)

Det er jo selvsagt at alle deltakerne i denne aktiviteten også er aktører i det norske kulturlivet på hver sin måte, og setningen kunne vært uttrykt for eksempel som ”musikken hans har hatt veldig stor betydning for vår kultur”. Dette ville vært en mer nærhetsskapende måte å uttrykke seg på, men dette er ikke noe Elev 3 og Elev 4 velger å gjøre på noe sted i presentasjonen. Presentatørene benytter seg altså ikke nevneverdig av muligheten til å skape fellesskap og kontakt med publikum gjennom valg av nærhetsskapende pronomen. Utelatelsen av dette kan virke motsatt, nemlig som en måte å skape distanse mellom

presentatørene og publikum. Dette kan igjen signalisere noe om maktforholdet mellom deltakerne. Ved å unnlate å identifisere seg med publikum på denne måten, viser de at de er i en annen posisjon enn tilhørerne; de formidler kunnskap som de innehar gjennom opparbeidelse av dette i en arbeidsperiode, mens tilhørerne kanskje ikke har like stor erfaring med temaet. Derfor blir publikum heller ikke invitert med i meningsskapingen, men henvist til rollen som passive tilhørere. Også kroppsspråket til presentatørene understreker denne tendensen. De to jentene er ofte henvendt mot hverandre, samtidig som de er bevisst på å holde blikkontakt med publikum. At de er såpass søkende mot hverandre, gjør at de to framstår som en sterk enhet, som sammen skal formidle noe til salen. Dette bidrar kanskje til at noen synlig eller hørbar tilbakemelding fra publikum ikke forekommer på noe tidspunkt i etterkant av det voldsomme engasjementet som ble vekket gjennom exordium.

4.2.5 Personlig engasjement

Noe som imidlertid er med på å skape en nærhet til stoffet som blir lagt fram, er jentenes personlige engasjement som blir uttrykt hovedsaklig gjennom tonefall. I utdraget under, viser Elev 3 et eksempel på dette:

165 og det som var litt dumt med ole bull det var at han--
 166 han skrev ikke ned komposisjonene sine
 167 fordi han mente at han hadde--
 168 eller han 'hadde alt oppe i hodet
 169 og han 'tenkte ikke at han kom til å bli 'så kjent når han ble--
 170 når han døde da
 171 'så.. derfor er det veldig få av komposisjonene som vi har igjen etter han i 'dag

(Vedlegg 3)

Elev 3 forklarer at Ole Bull som hovedregel ikke skrev ned komposisjonene sine. Det innebærer at det ikke er mange av komposisjonene som har blitt igjen etter ham for ettertiden. Hun åpner denne informasjonskjeden med å uttrykke at dette er dumt. Måten hun sier det på, er med et ”klagende” tonefall i stemmen. Ansiktsuttrykket er beklagende, og hun uttrykker både med stemmebruken og mimikk at dette er noe hun er lei seg for. Hun viser et engasjement i forhold til at disse vakre komposisjonene er utilgjengelig for henne, og dermed også for de andre som er tilstede i rommet. Dette innslaget av følelser som blir lagt inn i det ellers så objektive, saksorienterte materialet, er en måte å vise at dette er personlig

engasjerende for henne, og inviterer også publikum til å kunne føle personlig skuffelse over disse kulturskattene som de er frarøvet på grunn av at Ole Bull ikke skrev ned sine komposisjoner. Når hun dessuten legger til at grunnen til at komposisjonene aldri ble skrevet ned, var at Ole Bull ikke hadde regnet med å bli så kjent at noen andre enn han selv skulle trenge å spille disse stykkene (han trengte jo ikke noter, han *kunne* dem), er nok noe alle kan kjenne seg igjen i: Det er vel få som har en solid overbevisning om at deres produksjoner skal bli viktig for ettertidens kulturarv. Hun gjør med dette problemstillingen overførbar til lytternes egne erfaringer og tanker, og er dermed noe som kan ses på som et grep for å invitere lytterne med videre gjennom teksten. Imidlertid uteblir som sagt noen synlig eller hørbar tilbakemelding fra publikum.

4.2.6 Modellytteren

Men hvem er det de ønsker å invitere gjennom de nærhetsskapende og interessevekkende grepene vi har sett at elevene faktisk tar? Gjennom det høye akademiske nivået Elev 3 og Elev 4 legger seg på med tanke på ordvalg og hvilke forklaringer som blir lagt fram – og hvilke som uteblir, skapes en modellytter med et rikt vokabular og en god basiskunnskap om temaet. La oss igjen kalle denne modellytteren Den kompetente. Gjennom kroppsspråk og bruk av pronomen, er ikke jentene utpreget inviterende i forhold til publikum. Dette utelukker til en viss grad modellytteren Den uengasjerte. Når elevene i linje 171 vier seg som en del av et fellesskap med høy kulturell kapital, som viser følelsesmessig engasjement i forhold til at det er få av Ole Bulls komposisjoner som er igjen etter ham, kan det også tyde på at modellytteren er kulturelt interessert, kunnskapsrik og engasjert. Igjen: Den kompetente. Kanskje er det også et spor av Den vurderende, gjennom at elevene skaper et inntrykk av seg selv som en del av fellesskapet som legger følelsesmessig engasjement i forholdet til Ole Bulls komposisjoner – og dermed framstår som kompetente i forhold til emnet de presenterer. Selv om man kan se visse spor både av modellytteren Den lærevillige og Den uengasjerte (særlig i innledningen), er det i all hovedsak Den kompetente som blir skapt gjennom teksten, og det er Den kompetente som i størst grad får svar på sine spørsmål til teksten.

Som sagt har disse fire modellytterne visse egenskaper som kan relateres til representanter i publikum. Læreren er kanskje den med best forutsetninger for å nærme seg en modellresepsjon lik Den vurderende og Den kompetente. Skapingen av Den kompetente utelukker imidlertid ikke at medelevene deres – i alle fall ikke gruppen som helhet, kan nærme seg en modellresepsjon.

Med tanke på hvilke reaksjoner som kom etter bildefremvisningen som strategisk ble lagt til starten av presentasjonen – og i hovedsak hvem som ble synlig og hørbart engasjert av dette (nemlig medelevene, og ikke minst de mest adspredte guttene), har jentene også hatt øye for hvordan de kan engasjere disse elevene. Det er nettopp disse grepene som skaper modellytteren Den uengasjerte, men etter innledningsfasen blir ikke denne modellytteren gitt tilsvar i like stor grad som Den kompetente.

4.3 Presentasjon nummer 3, Skole 5

4.3.1 Situasjonskonteksten

Gruppen består av to gutter som har diktet ”Fanitullen” som tema for sin muntlige presentasjon. Presentasjonen varer i knappe tre minutter (Vedlegg 4, linje 205-308). Elevene benytter seg ikke av teknologisk medierte semiotiske ressurser i denne presentasjonen, men har med seg hver sin norskbok, hvor diktet som er tema for presentasjonen, er gjengitt.

4.3.2 Exordium

Elevene har blitt myndig og bestemt ropt opp for å utføre presentasjonen sin. Guttene stiller raskt opp, og beveger seg fram mot lerretet som står foran i klasserommet. Elev 6 er litt raskere på plass enn Elev 5, men allerede før Elev 5 har fått tid til å vende kroppen sin mot publikum, har han begynt på innledningen hvor han presenterer hva som er deres tema i dag:

205 Elev 5: Vi har om diktet 'fanitullen
206 som ble skrevet av jørgen moe i 1953
207 ((BEGGE SER NED I BØKENE SINE))

(Vedlegg 4)

Elev 5 ordlegger seg på den måten at han signaliserer at det de skal gjøre er et svar på en oppgave, som er pålagt dem å gjøre av læreren (”vi skal ha om...”). Til sammenligning ordla Elev 1 (kap. 4.1) seg på denne måten: ”Vi skal ha et foredrag om...” (Linje 33, Vedlegg 2). Når Elev 5 har fått vendt seg mot publikum, flakker blikket hans litt mellom forskjellige steder i rommet, samt ned i boken han har oppslått foran seg. Idet den korte, lite engasjerende, men innledende informasjonen er framsatt, ser de to guttene simultant ned i bøkene som begge har i hendene sine. Noe mer informasjon eller interessevekkende grep blir ikke

presentert innledningsvis før de starter neste sekvens i presentasjonen sin, nemlig framføring av diktet.

4.3.3 Rytme

Diktet i seg selv er relativt langt, og framføringen (eller kanskje mer korrekt ”opplesningen”) kan muligens oppfattes som monoton i sin helhet, av en mindre lyrikkinteressert lytter. Å framføre et dikt, er en ganske styrt oppgave når det kommer til både rytme og struktur. Et grep disse guttene gjør for å ”sprite opp” framføringen av diktet, er å opprettholde en dynamikk i forhold til hvem som har ordet. Elev 5 starter, og fremfører begynnelsen av diktet over åtte takter (measures (se kap. 2.2.3)). Neste sekvens (move) står Elev 6 for, også denne i åtte takter. Slik veksler de med samme mønster helt til diktet er framført i sin helhet – ti sekvenser til sammen. Selv om en diktopplesning som sagt er en relativt styrt aktivitet, er dette et grep som gjør at stoffet kan bli mer levende for lytteren, og den konstante forandringen med tanke på hvem som medierer det verbale (og dermed hvordan det blir mediert) kan være en måte å gjøre det lettere for lytteren å inspireres til å henge med i teksten. I dette tilfellet blir imidlertid ikke effekten av dette at stoffet blir levendegjort i stor grad. Som lytter kan man nok som sagt få opplevelsen av at Elev 5 og Elev 6 ikke klarer å gjøre denne framføringen til noe annet enn monoton. Stemmebruken er ikke variert i stor grad. Det samme gjelder tempo, volum, pauser og toneleie. Likevel får vi et signal om at publikum fortsatt følger med når diktet er ferdig framført, for da kommer det en applaus fra klassen:

287 da ((SER OPP)) løsner atter kniven
 288 i hallingdølens slir
 289 Klassen: [Applaus]
 290 Lærer: [shsh]
 291 Elev 6: ((BLIKKET VANDRER RUNDT I KLASSEROMMET.
 GESTIKULERER MED HØYRE HÅND)) [det diktet] handler om... da--

(Vedlegg 4)

Denne applausen blir forsøkt dempet av læreren, i og med at Elev 6 allerede er i ferd med å fortsette presentasjonen. Et annet grep som gjøres for å invitere publikum til å lytte aktivt, er kroppslig mediert: Oppsøkende blikkontakt. Elev 6 har blikket festet i høy grad ned i boken sin, hvor diktet han leser opp står gjengitt. Han jobber imidlertid aktivt med å løsrive seg fra dette, og ser opp mot publikum ved flere anledninger. Dette viser seg riktignok å bli litt

forstyrrende for ham, ved at han kommer litt ut av ordflyten og må stoppe opp en kort stund for å feste blikket tilbake i boka før han kan fortsette (linje 237, 250-251, 265). Elev 5 prøver på den andre siden ikke på dette i det hele tatt, og har blikket fast og bestemt festet ned i boken foran seg.

4.3.4 Modellytteren

I materialet som ligger til grunn for dette studiet, er denne presentasjonen en av de som utmerker seg når det kommer til tidsbruken. Det er en meget kort presentasjon sammenlignet med flere av de andre, mer omfattende presentasjonene. Om vi ser bort fra diktet som blir framført, og kun fokuserer på den egenproduserte teksten, er det ikke mulig å beskrive presentasjonen som noe annet enn minimal. Sett med ”lærerøyne” er det derfor muligens ikke noen stor prestasjon elevene viser fram. Men spørsmålet som reiser seg igjen er jo hvem denne muntlige framføringen er intendert for. Fanitullen er et dikt som ble skrevet i 1850-årene (selv om Elev 5 feilaktig sier at det er skrevet hundre år senere), og språket som blir benyttet kan nok være relativt ubegripelig for den gjennomsnittlige, norske niendeklasseelev. Det disse to guttene gjør, som vi har sett, er først å presentere helt korte fakta om diktet: Det er skrevet i 1953 (som for øvrig *ikke er* fakta) av Jørgen Moe, og heter Fanitullen. Diktet blir deretter framført i sin helhet før Elev 5 og Elev 6 forklarer med egne ord hva diktets handlig faktisk bestod av:

- 291 Elev 6: ((BLIKKET VANDRER RUNDT I KLASSEROMMET.
GESTIKULERER MED HØYRE HÅND)) [det diktet] handler om... da--
- 292 en sånn--
- 293 det er en sånn bryllups'fest
- 294 og så skal--
- 295 det er en mann som skal ned å==
- 296 i kjelleren og fylle på.. 'øl
- 297 oppå tønne da så ser han en.. mystisk mann sitte og stemme felen sin
- 298 og etter han har stemt felen så begynner han å spille ((SER PÅ ELEV 5))
- 299 Elev 5: ((HOLDER FOR DET MESTE BLIKKET PÅ ETT STED I
KLASSEROMMET, MEN SER LITT RUNDT OMKRING)) og så ser han mannen
som skal fylle på øl--
- 300 han ser.. at den fyren som spiller
- 301 han har en hestehov som han driver og tramper mot tønne,

302 han blir redd og glemmer å fylle på øl,
 303 så løper han opp igjen,
 304 og da ser han at en av de som var der oppe var avdød
 305 Elev 6: ifølge sagnet er det noen som døde hver gang han.. fanitullen da
 306 han mystiske mannen som satt oppe på tønne
 307 så var det noen som døde 'hver gang han dro den felen.

((KOMMENTARER FRA PUBLIKUM))

(Vedlegg 4)

Med disse få setningene, har de to guttene meget kort oppsummert og forklart innholdet i diktet. Gjennom å bestemme seg for at det som er det viktige med denne formidlingen av diktet "Fanitullen" er å klargjøre essensen i diktet, har de skapt en modellytter som synes at diktet er ubegripelig. Dette er igjen modellytteren med et begrenset kunnskapsnivå både med tanke på begreper og faglig innsikt – men som er positivt innstilt, altså Den lærevillige. At de skaper denne modellytteren, vises allerede i måten de innleder siste del av presentasjonen sin: "Det diktet handler om" (Linje 291). Deretter går de kort og konsist gjennom hendelsesforløpet i diktet, steg for steg, og oppsummerer med å forklare at denne historien har sin opprinnelse i et sagn om at det skulle finnes et slikt mystisk vesen som Fanitullen, som førte død med sitt felespill. Sagt på den kortfattede måten som disse guttene gjengir handlingen i diktet på, er det naturlig å tro at også de aller svakeste elevene i dette klasserommet har fått forståelsen for hva som var hendelsesforløpet i diktet.

Språkbruken deres gjenspeiler at det er en modellytter uten et prestisjetungt språk de henvender seg til. De refererer for eksempel til Fanitullen som "den fyren som spiller" (linje 300). Dette er igjen et spor av modellytteren Den lærevillige. Den veldig kortfattede og kompakte formen presentasjonen har tatt, kan imidlertid være et spor av modellytteren Den uengasjerte. Den uengasjerte vil kanskje frekt nok stille spørsmålet "Hvor lenge må jeg egentlig høre på dette tullet?". Ved å gi (indirekte) tilbakemelding om at "det er slett ikke lenge, vi er straks ferdige", skaper presentatørene modellytteren Den uengasjerte.

Det som imidlertid er verdt å merke seg, er at etter siste informasjonsbit i presentasjonen er framsatt, får elevene en reaksjon fra publikum:

305 Elev 6: ifølge sagnet er det noen som døde hver gang han.. fanitullen da

306 han mystiske mannen som satt oppe på tønne
 307 så var det noen som døde 'hver gang han dro den felen.

((KOMMENTARER FRA PUBLIKUM))

(Vedlegg 4)

Å få høre at denne historien bygger på et sagn om at det finnes en mystisk skapning som fører død med felen sin, fengst publikum i så stor grad at de kom med verbale utsagn som følge av denne informasjonen. Et mål gjennom en tekst, er at modellytteren skal utvikle seg. Ingenting hindrer en empirisk lytter som har fellestrekk med Den uengasjerte i å strekke seg mot en modellresepsjon lik Den lærevillige. "En slik "overgang" er selvsagt enhver ambisiøs lærebokforfatters [eller presentatørs] drøm", påstår Tønnesson (2006:44). Ved å se på publikums reaksjon på den siste framsatte informasjonen, kan det se ut som (noen) empiriske lyttere som tidligere hadde strukket seg mot Den uengasjertes modellresepsjon, gikk over til å strekke seg etter Den lærevilliges modellresepsjon.

Elev 5 og Elev 6 har nok ikke uttømt potensialet omkring dette diktet når det kommer til å framsette informasjon omkring diktets opprinnelse og handling, og kunne kanskje fanget sitt publikum i større grad ved å utdype dette som viste seg å interessere dem nok til å komme med verbal respons. Vi ser dessuten at publikum verken blir tiltalt eller omtalt gjennom pronomen, noe som bidrar til at publikum i liten grad inviteres til å bli engasjert i teksten. Elevenes kroppsspråk er heller ikke mellompersonlig. Elevene praktiserer altså et relativt begrenset repertoar av nærhetsskapende strategier gjennom denne presentasjonen. Gjennom presentasjonens klare mangler når det kommer til faktisk informasjon omkring diktet, sammen med uteblivelsen av fagtermer og faglig dialog med en kompetent modellytter, kan vi identifisere (ikke-)modellytteren Den kompetente kun gjennom dens fravær. Den lærevillige blir til gjengjeld opprettholdt dialog med, samtidig som den empiriske lytteren som deler egenskaper med Den uengasjerte blir invitert til å strekke seg mot en modellresepsjon lik Den lærevillige. Det er altså ikke urimelig å anta at disse guttene har hatt (først og fremst) andre enn læreren og de aller flinkeste elevene i klassen i tankene sine da de utformet denne presentasjonen.

4.4 Presentasjon nummer 7, Skole 5

4.4.1 Situasjonsteksten

Gruppen består av to gutter, og tema for presentasjonen er diktet "Ved Rondane" av Aasmund Olavsson Vinje. Elevene framfører diktet, og forteller om omstendighetene omkring opprinnelsen av dette diktet. De to guttene veksler på å ha ordet gjennom hele presentasjonen. Presentasjonen varer til sammen i cirka fire minutter (Vedlegg 5, linje 726-810). Utover det kroppslig og verbalt medierte, bruker elevene en stol som rekvisitt i løpet av presentasjonen. Dessuten har de med seg hver sin norskbok, som det muligens også ligger et manuskript inni (det er imidlertid ikke mulig å se med sikkerhet ut fra videomaterialet).

4.4.2 Exordium

Elevene bruker kort tid etter at forrige presentasjon er slutt, på å stille seg foran i klasserommet på hver sin side av et lerret som er plassert sentralt ved veggen. Mellom presentasjon 6 og 7, gir læreren noen korte beskjeder. Avslutningsvis gir hun ordet over til de to guttene som står klare:

726 Lærer: værsgod
 727 presenter dere med fornavn også si hva dere skal
 728 Elev 13: okei jeg er "Elev 13"
 729 Elev 14: og jeg er "Elev 14"
 730 ø= og vi skal ha om diktet nå ser jeg atter
 731 av <MRC aasmund olavsson vinje MRC> ((ÅPNER BOKA OG SER NED I
 DEN))

(Vedlegg 5)

Læreren har altså krevd oppmerksomheten fra klassen, og leverer umiddelbart ordet over til guttene som skal holde presentasjon. Man skulle derfor ikke tro at de var nødt til å gjøre en stor jobb for å få oppmerksomheten. De har dessuten fått beskjed om å presentere seg med fornavn, noe som selvsagt er kjent informasjon for medelevene (men, som sagt, ikke for en av lærerne). Elev 13 bruker tekstmarkøren "okei" (linje 728) både for å gi beskjed til læreren om at oppdraget er mottatt og for å signalisere overgangen til et nytt tema, nemlig deres presentasjon. Elev 14 følger opp med å presentere seg, og utføre resten av oppdraget fra læreren, nemlig "si hva dere skal" (linje 727). De skal "ha om diktet nå ser jeg atter av

aasmund olavsson vinje” (linje 731). Når vi ser på hvordan resten av klassen oppfører seg i publikum, ser vi at det er flere som sitter henvendt mot hverandre, og det medfører sannsynligvis noe bråk (selv om dette ikke er hørbart på opptaket). Det er nok derfor læreren på dette tidspunktet hysjer på klassen. Idét dette skjer, sakker Elev 14 tempoet i talestrømmen, og åpner boka han har i hendene. Han blar opp på en side, og det ser ut som han leser i et manuskript. Dette gir signaler om at han nå er ferdig med den obligatoriske presentasjonen, og setter med dette i gang med å presentere neste sekvens i den muntlige presentasjonen.

4.4.3 Dramatisering

Etter denne åpningsseansen, går de to guttene i gang med en dramatisering av diktets opprinnelse:

- 732 e= åsmund olavsson vinje dro i 1860 på en reise fra christiania ((ELEV 13
HENTER EN STOL)) til trondheim
733 for å se .. e= carl den femtende--
734 e= .. eller kroningen av carl den femtende .. e= ..e= .. ((SNUR SEG MOT
ELEV 13))
735 det er en søndag ((ELEV 13 "TØRKER SVETTE" AV PANNA)) ettermiddag
og vinje er trett og sliten
736 Elev 13: puh ((SETTER SEG PÅ STOLEN)) ((HØRBAR LATTER FRA
PUBLIKUM))
737 Elev 14: etter å ha gått tre mil
738 han setter seg ned på en stein og kveldssola skinner på fjellene rundt ham
739 der inspireres ((ELEV 13 "TØRKER SVETTE" AV PANNA)) han til å lage
dette diktet
740 Elev 13: ((LATER SOM HAN SKRIVER I BOKA MED EN PENN. LESER
OPP DIKTET MENS HAN SER NED I BOKA)) <L no ser eg atter slike fjell og dalar
L>
741 <L som dei eg i min fyrste ungdom såg L>

(Vedlegg 5)

Mens Elev 14 presenterer temaet deres, setter Elev 13 fram en stol litt nærmere publikum i rommet enn Elev 14 sto plassert. Han plasserer seg selv litt lengre bak i rommet enn Elev 14, nesten bak lerretet. Med denne komposisjonen, framhever elevene viktigheten av det som skal

skje omkring stolen, i og med at den er en mer sentral brikke rent romlig, enn Elev 14 er. Elev 14 har allerede fortalt om omstendighetene som gjelder, nemlig at forfatteren av det aktuelle diktet dro på en reise fra Christiania til Trondheim i 1960, av den grunn at han skulle se kroningen av Carl den 15. Når det er sagt, snur han seg mot Elev 13, peker mot ham med boken han holder med begge hender, og oppnår blikkontakt. De nikker samtykkende mot hverandre, og Elev 14 fortsetter å snakke. I den direkte fortsettelsen går han over fra å bruke verbformen preteritum til å bruke verb i presens. I skriftlige tekster er dette et grep som ofte benyttes for å levendegjøre og dramatisere fortellinger, og blir ofte referert til som ”dramatisk presens”. Elev 14 har i meget høy grad blikket fokusert ned i boka si, noe som forsterker det skriftspråklige inntrykket av ordene han ytrer. I en muntlig presentasjon er ikke dette noe klassisk trekk man ville brukt som eksempel på publikumshenvendende og -inkluderende adferd, men det som skjer i denne seansen er at publikum inviteres til å leve seg inn i en situasjon som skjedde for mange, mange år siden. Elev 14 er fortellerstemmen som informerer publikum, mens Elev 13 spiller ut situasjonen: Han spiller karakteren Vinje gjennom å benytte seg av flere kroppslig medierte semiotiske ressurser som å legge seg til et ganglag som signaliserer at han er sliten og har gått langt, løfte venstre arm opp mot pannen sin og late som han tørker svette av pannen, mens han uttrykker et sukk slik man gjør når man er utslitt. Deretter setter han seg ned på stolen han har satt frem, åpner boken han har ned seg, og later som han skriver noe i den. Samtidig som dette skjer, forteller Elev 14 at Vinje setter seg ned på en stein, og i dette øyeblikket blir inspirert til å lage diktet som er tema for presentasjonen.

Herfra fortsetter Elev 13 med å resitere diktet. Talen hans er roligere enn normalt taletempo i samtale, og han uttaler hvert ord høyt og tydelig.

4.4.4 Valg av pronomen

Ved å se på pronomenene i teksten, finner vi at elevene omtaler forfatteren og diktet, samt forfatterens opplevelser omkring tidspunktet da diktet ble skapt, i meget høy grad. Men ikke en eneste gang, henvender elevene seg eksplisitt til publikum gjennom pronomenbruk. De snakker foran et publikum, men publikum får aldri en direkte henvendelse som ”du”, ”dere” eller lignende. Det blir heller aldri referert til et ”vi” som inkluderer publikum. Gjennom pronomenbruken er det altså ikke noe forsøk på å henvende seg til, og skape direkte kontakt med publikum. Dette er også noe som understreker en viss likhet med det konvensjonelt skriftspråklige. I skriftlige sakprosaetekster er det ikke en utbredt kultur for å henvende seg til

leseren gjennom tiltale som ”du”, eller å inkludere leseren i et ”vi”. Det lesende og skrivende subjektet blir sjeldnere enn i mange andre sjangrer dratt med inn i teksten, og dette skriftlige trekket kjenner vi altså igjen i denne muntlige presentasjonen.

4.4.5 Tilbakemelding fra publikum

På tross av uteblivende henvendelser til publikum gjennom bruk av personlige pronomen, er det imidlertid to tilfeller av direkte verbal interaksjon mellom publikum og presentatørene. I linje 786 sier Elev 13 ”ikke sikt på meg med den da” til en medelev i publikum. Dette er en reaksjon på at han får lyset fra lyskanonen i øynene, og kan nok ikke vektlegges som en nærhetsskapende markør. Læreren og Elev 14 og 13 har imidlertid interaksjon som bør legges merke til, noe vi allerede har vært inne på tidligere i analysen. Læreren sier ”Vær så god. Presenter dere med fornavn også si hva dere skal”. Øyeblikkelig er elevene i gang med presentasjonen og presenterer først seg selv, deretter tema for oppgaven som de hadde fått oppfordring om fra læreren. Etter at elevene har fullført presentasjonen sin, svarer læreren ”takkt”. Denne kommunikasjonen kan imidlertid ses på som et institusjonalisert mønster for denne formen for aktivitet i klasserommet, framfor meningsfylt interaksjon med publikum. Likevel er det interessant å merke seg, spesielt sett i forhold til formuleringer som vi så i innledningen både til denne presentasjonen og presentasjon 3, nemlig en tydelig framstilling av seg selv som elever som besvarer en oppgave fra læreren, ikke ivrige presentatører.

Mer interessant er det kanskje å se på hvilke ikke-verbale tilbakemeldinger presentatørene får fra publikum. Ut fra videoen filmet med helklassekameraet er det vanskelig å se ansiktsuttrykk og hodebevegelser. Dette begrenser hvor mye informasjon det er mulig å få om kroppslig medierte tilbakemeldinger fra publikum. Det vi imidlertid ser, er at publikummerne er litt urolige i startfasen av presentasjonen. Men når presentatørene har kommet gjennom innledningsfasen av innlegget sitt, og går videre til selve meningsinnholdet de vil formidle, faller publikum til ro. Om dette er fordi Elev 13 og Elev 14 har klart å fange publikums interesse, eller om det er på grunn av lærerens innskutte oppfordring om at de skal være stille, er imidlertid ikke godt å si. Et hint om at det faktisk kan være fordi presentatørene har klart å fange publikums oppmerksomhet, er at Elev 13 framkaller en hørbar latter fra en eller flere i publikum når han presenterer karakteren Vinje som er sliten etter en lang vandring. I Elev 13s ansikt kan man spore uttrykk for forventning om at nettopp dette skulle skje, og det virker som denne latteren er en positiv tilbakemelding for Elev 13. Dette tyder også på at elevene faktisk har klart å engasjere – kanskje ikke hele – men i alle fall deler av publikum med denne

seansen. Etter dette er det imidlertid lite eller ingen interesse å spore. Det er et relativt adspredt publikum vi kan se ut fra det litt beskjedne innblikket videomaterialet her gir oss i situasjonen. Noen av guttene nærmest kamera, leker med pennalene sine. Én ligger over pulten og ser ut som han sover. Noen jenter snakker med hverandre, og en av dem gjesper seg gjennom store deler av presentasjonen. Kroppsspråket til elevene vi kan se tydelig i publikum, vitner om en laber interesse for det som skjer der framme. Det kan likevel hende at dette ikke er det fullstendige bildet, da videomaterialet er litt begrenset med tanke på å fange opp publikums reaksjoner.

4.4.6 Stil

Stilmessig er det et interessant skifte å legge merke til i løpet av denne presentasjonen. Etter Elev 13s dramatisering av diktet, tar Elev 14 over ordet, og oppsummerer hva som har kommet fram gjennom presentasjonen til nå, nemlig at Vinje gir levende beskrivelser av bygdefolk, klesstiler og storslagen norsk natur på reisen sin fra Oslo til Trondheim (linje 775-783). Stilen er klart objektiv og saksorientert, og språket bærer preg av en skriftlig utforming (se Tabell 2). I linje 785 skjer det imidlertid et tydelig skifte i denne muntlige presentasjonen:

784 Elev 13: ja så da=
 785 <SIT da ska jeg att SIT>
 786 ikke sikt på meg med den da
 787 ja så det at han skildrer da disse greiene--

(Vedlegg 5)

Elev 13 overtar ordet, og sitter fortsatt på stolen han satt på da han utspilte karakteren Vinje. Han åpner med en spøkefull, ironiserende tone i stemmen og imiterer Vinje på en langt mindre seriøs måte enn i sekvens 2. I linje 786 tar dette imidlertid brått slutt når han henvender seg direkte til en person blant publikum med beskjed om at lyset fra prosjektoren må vekk fra ansiktet hans. Han dveler imidlertid ikke ved dette, og går direkte videre til å fortelle, nå som seg selv, nok en gang at Vinje legger ut på en reise fra hovedstaden til Trondheim av den grunn at han skal se kroningen av Carl den 15., blir inspirert av naturen omkring seg, og skriver det aktuelle diktet – og diktet ble godt mottatt av kritikere. Stilen til Elev 13 er fortsatt saksorientert, og innholdet i hva han sier er så godt som en blåkopi (se Tabell 2, neste side) av hva Elev 14 allerede har sagt. Forskjellen mellom det de to sier er likevel stor, men det er utelukkende med hensyn til hvordan det blir presentert. Stilen til Elev

13 er muntlig, noe som står i kontrast til Elev 14s framstilling (se Tabell 2, under). For eksempel bruker han nå navnet Oslo på byen Vinje reiser fra, ikke Christiania, slik elevene har sagt tidligere i presentasjonen.

Tabell 2

<p>ELEV 14</p> <p>732 e= åsmund olavsson vinje dro i 1860 på en reise fra christiania ((ELEV 13 HENTER EN STOL)) til trondheim 733 for å se .. e= carl den femtende-- 734 e= .. eller kroningen av carl den femtende .. e= ..e= .. ((SNUR SEG MOT ELEV 13))</p>	<p>ELEV 13</p> <p>790 han går da altså til trondheim-- 791 det har du kanskje sagt 792 Elev 14: ja det har jeg sagt 793 Elev 13: men han går altså fra oslo til trondheim for å se på kroningen av carl den femtende,</p>
<p>775 Elev 14: e= på sin reise 776 e= til trondheim-- 777 trondheim 778 gir han levende beskrivelser e= av bygdefolk, 779 e=.. klesstiler, 780 og storslagen norsk natur</p>	<p>787 ja så det at han skildrer da disse greiene-- 788 han ser ut over den norske naturen i=-- 789 mens han går--</p>
<p>781 i dette diktet [Elev 13] leste opp-- 782 e= det er en av de fineste naturskildringene vi finner i diktet ved rondane</p>	<p>det er da etter det-- 809 kritikere og sånn de mener da det er den fineste reiseskildringen han noen gang har skrevet</p>

Den avsluttende sekvensen blir derfor ikke en avsluttende oppsummering, men heller en ”oversettelse” fra skriftlig stil til muntlig stil. Hvordan denne presentasjonen er bygd opp i sin helhet er spennende å se på med tanke på at vårt studieobjekt er det mellompersonlige metafunksjonen i språket og tekstens modellytter(e). Vi kan nemlig dele inn denne presentasjonen i noen veldig distinkte sekvenser (moves):

- 1 – presentasjon av tema og presentatører
- 2 – a) dramatisering med b) framføring av diktet
- 3 – omtale av diktet og omstendigheter omkring det i skriftlig stil
- 4 – omtale av diktet og omstendigheter omkring det i muntlig stil

Denne rytmiske skiftningen fra sekvens til sekvens gjennom presentasjonen, kan knyttes opp mot våre interesser i denne analysen.

4.4.7 Modellytteren

Gjennom disse skiftningene skapes det nemlig to forskjellige modellyttere i teksten. Det som er spesielt interessant er hvordan presentatørene fordeler ”arbeidsoppgavene” i forhold til skapingen av disse i teksten. Det er hovedsakelig Elev 14 som skaper modellytteren Den kompetente, og dette gjøres først og fremst i sekvens 3. Elev 13 skaper modellytteren Den lærevillige i sekvens 4, når han ”oversetter” fra Elev 14s skiftlige stil til sin egen muntlige stil. Han er ikke like formell i språket som Elev 14 er. Den kompetente vil nok rynke på nesen når Elev 13 forklarer at Vinje ”skildrer disse greiene”, mens Den lærevillige kanskje vil stille spørsmål knyttet til manglende forståelse, til Elev 14 i sekvens 3. Disse spørsmålene besvarer Elev 13 i neste sekvens. I sekvens 1 og 2, skapes imidlertid også modellytteren Den uengasjerte. Gjennom dramatiseringen av diktet i sekvens 2, svarer de modellytteren som gir uttrykk for at ”dette er allerede kjedelig!” i sekvens 1.

Det er som sagt læreren og de faglig sterkeste elevene i klassen som har lettest for å nærme seg en modellresepsjon lik Den kompetente. De faglig svakere publikummerne strekker seg lettere etter modellresepsjon lik Den lærevillige eller Den uengasjerte. Omformuleringene fra sekvens 3 til sekvens 4 kan derfor sees på som en oversettelse fra noe som skal være interessant og forståelig for læreren, til noe som skal være forståelig og interessant for medelever. Modellytteren Den uengasjerte kan imidlertid dele karakteristikk lik samtlige publikummere, og kan også sees på som en komponent innad i de andre modellytterne. Alle lyttere trenger å inviteres til å bli geleidet gjennom teksten. Dramatiseringen er imidlertid et såpass omfattende grep å ta for interesseskaping, at det må sies å skape modellytteren Den uinteresserte. Legger vi merke til det empiriske publikum, ser vi at det i all hovedsak er presentatørenes jevnaldrende som kommer med hørbar/synlig respons på dette grepet. Det blir ikke bygd ytterligere opp om modellytterne gjennom inkluderende pronomenbruk.

4.5 Presentasjon nummer 10, Skole 6

4.5.1 Situasjonsteksten

Etter å ha sett på fire forskjellige presentasjoner fra Skole 5, skal vi nå ta for oss en gruppepresentasjon fra Skole 6. I kapittel 3.1.1 har vi har allerede blitt litt kjent med klassen og læreren, samt arbeidsperioden som har foregått fram til disse presentasjonene skal framføres. Hva som kjennetegner klassen og miljøet i klasserommet er en viktig del av beskrivelsen av situasjonsteksten.

Økten i klasserommet på Skole 6 starter med at læreren tar ordet. Hun forklarer at det ikke er nøye hvor elevene sitter og de får beskjed om å bare ”finne seg en plass”. Dette tar lang tid for elevene, og læreren henvender seg direkte til tre forskjellige elever med beskjed om å komme til ro. Hun ser seg nødt til å heve stemmen for å få oppmerksomheten hun ønsker, og det tar lang tid fra hun har gitt beskjed første gang om at hun ønsker at elevene skal komme til ro slik at hun får gitt noen beskjeder, til informasjonen hun ønsket å formidle faktisk er gitt. Denne informasjonen består i å gjenta for elevene hva som er vurderingskriteriene for de muntlige presentasjonene, og hun henviser til en prosjektbeskrivelse som skal være kjent informasjon for alle elevene. Disse vurderingskriteriene legger stor vekt på bruken av Impress (som er Linux-versjonen av det mer velkjente programmet PowerPoint) og sammenhengen mellom det teknologisk medierte og det verbalt medierte.

Gruppen vi retter vår oppmerksomhet mot som representant for Skole 6 i denne analysen, består av tre gutter og to jenter. Temaet de har valgt for presentasjonen er spørsmålet ”Hva gjør partydop med kroppen?”. Elevene tar for seg emnene hasj, ecstasy, kokain, amfetamin og valium. De har fordelt arbeidsoppgavene mellom seg ved at hver av elevene på gruppen presenterer hvert av rusmidlene. Til slutt framfører de et rollespill. Presentasjonen er den aller lengste i materialet med hensyn til tidsbruk, og varer til sammen i cirka 17 minutter (Vedlegg 6, linje 1051-1409).

I publikum sitter resten av klassen, som består av i overkant 20 jevnaldrende elever. I tillegg er det to lærere, samt forskerne som filmer seansen. Klasseromssituasjonen når det gjelder timen som helhet, preges som sagt av at det er mye uro og lite struktur. Den som ønsker ordet i dette klasserommet, må være tydelig med sitt ønske.

4.5.2 Exordium

Etter en del tid som har gått til tekniske problemstillinger i etterkant av forrige presentasjon, tar fire av elevene på gruppen plass på rekke og rad ved tavla, bak kateteret. En av elevene tar plass ved datamaskinen som er koblet opp mot en prosjektor, for å vise en Impress-presentasjon som en del av den muntlige presentasjonen som skal finne sted. Denne vises på et lerret som er trukket ned foran tavla, på venstre side av kateteret (sett fra publikum). Etter at gruppen har brukt en del tid på å få i orden det tekniske utstyret, bryter Elev 21 effektivt gjennom det som er av uro i rommet og krever ordet:

- 1051 Elev 21: Der er hasj ((PEKER PÅ ETT AV FEM BILDER PÅ LERRETET))
 1052 der er e= ecstasy ((PEKER PÅ ETT AV FEM BILDER PÅ LERRETET))
 1053 der er kokain ((PEKER PÅ ETT AV FEM BILDER PÅ LERRETET)) der er
 amfetamin ((PEKER PÅ ETT AV FEM BILDER PÅ LERRETET))
 1054 og det her er valium ((PEKER PÅ ETT AV FEM BILDER PÅ LERRETET))

(Vedlegg 6)

Elev 21 hever stemmen, går noen skritt fram mot lerretet og peker på bilder mens han forklarer hva vi får se på bildene: Hasj, ecstasy, kokain, amfetamin og valium. Med markant hevet volum på stemmen krever, og får, Elev 21 oppmerksomheten fra publikum. En jente på første rad snur på seg og vender oppmerksomheten mot Elev 21. En annen elev som lå over pulten sin med hendene som hodepute, river seg også etter hvert løs fra blunden sin. Ved å benytte bilder av stoffene som er tema for presentasjonen, vekker han interesse hos publikum. Når kontakten med publikum er opprettet, går han noen skritt tilbake og signaliserer med dette at Elev 22 skal fortsette presentasjonen. Ingen ord blir utvekslet, men det er tydelig at dette er en innøvd rutine; når disse innledende, oppmerksomhetsfangende og interessevekkende bildene er vist og de utfyllende ordene er ytret av Elev 21, er det Elev 22 som skal ta over ordet.

De fem elevene er relativt forskjellige i måten de framstår under presentasjonen, noe som gjør det vanskelig å se på trekk ved hele presentasjonen under ett. Jeg vil derfor kommentere hver enkelt av elevene i forhold til markørene vi ønsker å studere. To av elevenes bidrag (Elev 23 og Elev 25) vil jeg imidlertid analysere under samme delkapittel.

4.5.3 Elev 22

4.5.3.1 Henvendelse til publikum

Et interessant trekk ved denne muntlige presentasjonen, er gruppens relativt gjennomførte måte å henvende seg direkte til publikum på gjennom pronomenbruken. Elev 22, som foreleser om det første av rusmidlene, ecstasy, bruker bestemte pronomen som ”du” og ”deg”, samt determinativet ”ditt” hele 29 ganger gjennom 93 replikker. Til sammenligning bruker han det ubestemte pronomenet ”man” ikke mer enn ni ganger:

1058 ecstasy er--
 1059 går under mange navn
 1060 og blant dem
 1061 lovedrug
 1062 det er fordi når **du** er i ecstasyrus
 1063 så e= forvrenses.. e= synet **ditt** litt slik at **du** ser alt litt harmonisk og.. litt--
 1064 det glinser litt
 1065 og det skinner litt
 1066 og det er sånn
 1067 wow ((BEVEGER KROPPEN OG HENDENE)) så fint alt er
 1068 e= det er--
 1069 det er som å se på days of our lives
 1070 hvis **noen** har sett på det så er alt sånn shine alt skinner.
 1071 ja.

(Vedlegg 6)

Bare i dette lille utdraget, henvender Elev 22 seg til ”du” flere ganger. Det er imidlertid det generiske ”du” han benytter, altså ikke direkte tiltale til en person i forsamlingen, men et generelt ”du”, som brukes som et alternativ til ”man”. Likevel ligger det en større grad av kontaktsøkende virksomhet bak bruken av ”du”, siden en lytter lettere identifiserer seg med det generelle ”du”, som er i entall, enn det generelle ”man”, som kan være hvem som helst, også en gruppe mennesker.

I tillegg til at den delen av presentasjonen som Elev 22 står for, helhetlig framstår som direkte henvendende til publikum gjennom den utstrakte bruken av det generiske ”du”, er det også tilfeller av invitasjon til direkte verbal interaksjon med publikum ved flere anledninger. Fra utdraget over, finner vi et eksempel hvor Elev 22 refererer til felles bakgrunnskunnskap: ”Det er som å se på Days of Our Lives, hvis noen har sett på det, så er alt sånn ”shine”. Alt skinner” (Linje 1069-1070). Her forekommer det direkte tiltale til publikum gjennom spørsmålet ”Hvis noen har sett på det?”, hvor ”noen” må kunne tolkes som ”noen *av dere*”, altså noen av lytterne i rommet. I en situasjon som konvensjonelt legger opp til større grad av interaksjon mellom deltakerne enn hva denne formen for muntlig aktivitet gjør, ville det her vært veldig naturlig for lytteren å komme på banen med en verbal bekreftelse eller avkreftelse på den mulige felles referansen. Elev 22 signaliserer at tilbakemelding på dette kan være

ønsket, ved at han løfter blikket mot klassen og ser seg omkring i rommet. Dette kan tolkes som en invitasjon til respons, i alle fall i form av et nikk eller andre bekreftende signaler, men ut fra bildet videomaterialet tegner, ser det ikke ut som han får denne (ønskede) responsen fra publikum.

En tredje måte Elev 22 prøver å skape engasjement hos publikum på, er ved å levendegjøre stoffet gjennom aktiv bruk av kroppslig medierte semiotiske ressurser. I utdraget over (Linje 1066-1067), er det høy modal intensitet i de kroppslig medierte semiotiske ressursene, og det verbalt medierte blir en utfylling til hva han gjør med kroppen sin. Eleven prøver å få formidlet hvordan ecstasyrus oppleves ved å bruke kroppen sin til å vise hvordan man på en måte flyter lykkelig gjennom tid og rom, hvor alt er harmonisk og skinner. Referansen til TV-serien "Days of Our Lives" over, er en utfylling til denne (modalt intense) kroppslig medierte forklaringen. Elev 22 slår ut hendene som når man balanserer, og "flyter" harmonisk av gårde. Dette responderes på fra publikum, gjennom at en kort latter kan høres fra noen rommet. I dette tilfellet har han altså lyktes i å opprette kontakt med publikum i så stor grad at noen kommer med en hørbar respons. I tillegg til bruk av ideasjonelt kroppsspråk, er elevens kroppsspråk mellompersonlig gjennom plasseringen i rommet; han står i sentrum av rommet, nært lerretet, men et stykke foran det. Det står ingen objekter mellom ham og publikum, og eleven er stadig søkende etter kontakt med blikket rettet mot forskjellige representanter fra publikum.

På tross av lite engasjement i forhold til tilbakemelding på den tidligere direkte publikumshenvendelsen sin ved forsøket på å opprette en felles referanse, prøver imidlertid Elev 22 på dette igjen noen replikker senere:

- 1080 ved inntak av ecstasy så går det opp i hjernen og det angriper--
- 1081 eller det 'påvirker da noen celler oppi hjernen som gjør at man føler lykke
- 1082 og... det stoffet da som gjør at man kan føle lykke det heter sere- serotonin
- 1083 ser-
- 1084 ja det står litt feil der
- 1085 serotonin
- 1086 og e=
- 1087 'det blir da 'ødelagt

1088 først så åpnes de opp slik at det kan komme <EMF masse masse EMF> lykke
inn

1089 *det husker dere kanskje fra blå kors*

1090 *vi så dette her*

1091 så kommer det masse lykke inn

(Vedlegg 6)

I linje 1089 skyter Elev 22 inn i sin forklaring av hvordan virkestoffet i ecstasy påvirker hjernen, at dette er noe de andre i klassen har fått høre før, da de hadde besøk fra Blå kors på skolen. Tonefallet i stemmen hans er spørrende, og han tar seg også tid til å rette blikket mot klassen, studere publikum for å se om han får gjenerindrende nikk og gir dermed også publikum en sjanse til å tenke gjennom om de husker dette. Bruken av demperen ”kanskje”, viser også at han tar hensyn til at det er mange forskjellige individer i klassen ved å minke den ansiktstruende faktoren i utsagnet. Noen var kanskje ikke tilstede da besøket fra Blå kors fant sted, andre sov seg kanskje gjennom timen og husker ingen ting av det, mens andre igjen får aktivisert kunnskapen de allerede sitter inne med. Det at han ikke får noen tydelige signaler fra publikum om hva som er svaret på spørsmålet, betyr ikke nødvendigvis at henvendelsen ikke har fungert som intendert likevel. Det kan godt hende at publikum gjør seg opp en mening i sitt eget hode om hvordan de ligger an i forhold til denne felles erfaringen, uten at de tydelig ytrer dette. Uansett er det et velplassert pedagogisk grep å invitere lytterne med i meningsskapingen på denne måten. Hvis lytterne får opplevelsen av at de sitter inne med relevant kunnskap, kan det gi mestringsfølelse og dermed indre motivasjon til å lytte aktivt, i motsetning til kun ytre motivasjon ut fra forventningen om at man skal sitte stille og høre etter når noen holder en muntlig presentasjon.

4.5.3.2 Stil

Når det gjelder Elev 22s stil, må den sies å være komplekst sammensatt gjennom presentasjonen. I noen passasjer framstår han med en språkføring som ligger svært nært det konvensjonelt skriftlige. Utdraget over, hvor han forklarer hvordan virkestoffet i ecstasy påvirker hjernen, er et godt eksempel på dette. Nominaliseringen ”Ved inntak av ecstasy [...]” (Linje 1080) er en typisk skriftlig oppbygning av setningen. Dette kan være et signal om at han er ekstra bundet til manuset sitt idet han uttaler setningen. Hvis man skulle sagt dette på en mer muntlig måte, kunne han for eksempel formulert seg som ”når du/man bruker ecstasy”. Det er også slående i forhold til andre passasjer i denne presentasjonen at agens ikke

er tilstede i setningen, slik det er i omformuleringen foreslått over. Denne skriftlige stilen er imidlertid ikke hyppigst representert hos Elev 22. Allerede i samme setning går han over til et mer muntlig-preget språk: ”ved inntak av ecstasy så går det opp i hjernen og det angriper-- eller det 'påvirker da noen celler oppi hjernen som gjør at man føler lykke og... det stoffet da som gjør at man kan føle lykke det heter sere- serotonin” (Linje 1080-1082). Stoffet ”går” opp i hjernen og ”angriper” celler. Disse aktive verbene i denne konteksten, ville nok bli sett på som upresist eller malplassert i en skriftlig sakprosatekst, men i denne sammenhengen er det et forsøk på å verbalt visualisere prosessen som starter ved inntak av ecstasy. Ved å tillegge de kroppslig medierte semiotiske ressursene modal intensitet, får han også fram gjennom inviterende håndbevegelser hvordan ecstasybruk gjør at det kommer ”masse lykke inn”.

Noe som er verdt å merke seg, er at et gjennomgående trekk er Elev 22s praksis med å lese opp punkter som kommer fram på Impress-presentasjonen. En av årsakene til at han velger å gjøre nettopp dette, kan være lærerens eksplisitt uttrykte krav om at det skal være sammenheng mellom punktene som står i Impress-presentasjonen og det verbalt medierte. I tillegg er dette en måte Elev 22 kan signalisere et temaskifte på, noe som også gjør at samarbeidet med gruppemedlemmet som styrer Impress-presentasjonen har innvirkning på Elev 22s presentasjon. Framdriften i det verbalt medierte må koordineres med framdriften i Impress-presentasjonen. Men det er ikke utelukkende ved temaskifter han henviser til punktene på Impress-presentasjonen. Ett eksempel så vi i passasjen over, i linje 1082-1085, hvor han viser til punktet ”serotonin” på Impress-presentasjonen, som imidlertid klusser det litt til for ham da det er feilstavet. Når dette ordet er et punkt på Impress-presentasjonen, framstår det som et betydningsfullt stikkord i denne sammenheng, og ved å presentere dette ordet visuelt for tilhørerne gjennom Impress-presentasjonen, er dette en relevant utfylling til det verbalt medierte. Når det likevel stikker seg litt for Elev 22, kunne vi kanskje forvente at dette svekket formidlingskraften hans på dette tidspunktet, men ved å (uintensjonelt) skape dette bruddet ved det sentrale stikkordet, kan det kanskje ha motsatt effekt – nettopp at tilhørerne fikk repetert ordet og fokus hang igjen ved stikkordet lengre enn hvis dette ikke hadde blitt repetert som følge av presentatørens reaksjon feilstavingen.

Hvilke ord som blir presentert visuelt, og hvilke ord som forklares utdypende, er imidlertid interessant. Og ikke minst hvordan disse forklares. Vi har allerede sett på ett godt eksempel på hvordan Elev 22 velger å forklare ord, nemlig hans forklaring av hvordan ecstasyrusen oppleves. Innholdet i ordet blir sammenlignet med TV-serien ”Days of Our Lives”, det er

harmonisk og skinner. Dette er en TV-serie som har gått i så mange år og så mange repriser, at dette er en referanse som kan være felles både for medelever og lærere. Kanskje er det mest sannsynlig å anta at den rundt 40 år gamle kvinnelige læreren er mer informert om TV-serien enn de 14-15 år gamle medelevene, men TV-serien er igjen en sentral referent i den veldig populære TV-serien "Friends", som er myntet på et yngre publikum. Dermed kan nok Elev 22 anta at de aller fleste i rommet kjenner til det visuelle uttrykket til "Days of Our Lives".

4.5.3.3 Modellytteren

Vi ser dermed at Elev 22 skaper en modellytter som har kjennskap til TV-serien Days of Our Lives. Modellytteren kjenner dessuten til hva som ble sagt på et skolebesøk fra Blå kors.

I linje 1077 ser vi hvordan han kommuniserer videre med en modellytter som kanskje ikke har så stor begrepsforståelse, gjennom at Elev 22 velger å forklare ordet "smertestillende":

1077 og det kan da også funke som smertestillende at det da altså 'demper smerter
(Vedlegg 6)

Det er igjen modellytteren Den lærevillige som skapes også i denne teksten. I linje 1124 velger Elev 22 å forklare ravekulturen:

1124 og ecstasy er veldig utbredt i ravekulturen da og der er det sånn <SIT party all
the night SIT> og du fester hete natta
(Vedlegg 6)

Her forklarer Elev 22 innholdet i en kultur som tilhører ungdommen, ikke "de voksne". Det er derfor naturlig å tenke seg at modellytteren som skapes, er eldre enn ham selv. En modellytter som er eldre enn ham selv, forstår mest sannsynlig hva "smertestillende" betyr, noe som er et begrep de fleste voksenpersoner vet betydningen av, på tross av eventuelt lavt generelt kunnskapsnivå. Selv om han faktisk bruker tid på å forklare begrepet "ravekultur", og dermed skaper modellytteren Den eldre (som mest sannsynlig også kjenner til Days of Our Lives), tar han en viss avstand fra at han gjør nettopp dette, ved å legge inn en ironiserende tone i utsagnet "party all the night". Han signaliserer med dette at "Jeg synes det er litt unødvendig å forklare, men jeg gjør det nå likevel". Dermed skaper han også modellytteren Den yngre, som sikkert vil komme med en tilsvarende kommentar til forklaringen ("det må da være

unødvendig å forklare”). Ved å ta denne avstanden, viser han Den yngre at han er enig i deres resonnement, men svarer samtidig Den eldre på spørsmålet ”Hva er egentlig ravekulturen for noe...?”.

Vi ser også at Elev 22 skaper nærhet til sitt publikum ved bruken av pronomen, i tillegg til oppretting av felles kunnskaper og erfaringer, samt levendegjøring av stoff gjennom modal kompleksitet i forklaringer. Dette er en klar invitasjon til Den uengasjerte. Vi ser altså allerede på fire forskjellige modellyttere i teksten; Den eldre, Den yngre, Den lærevillige og Den uengasjerte. Dessuten har Elev 22, som vi så i forrige delkapittel, til tider en skriftlig stil på språkbruken sin. Han fremsetter også flere fagtermer, for eksempel navngir han virkestoffet i ecstasy og ”stoffet i hjernen som gjør at du kan føle lykke”, seritonin. Dette er språkføring som Den kompetente er interessert i, og gjennom dette kan vi se en femte modelleser i teksten. Den sjette modellytteren vi finner spor av i teksten, er Den vurderende. Den vurderende vil måle Elev 22s i forhold til vurderingskriterier som er satt opp på forhånd. Ett av disse vurderingskriteriene, var sammenheng mellom Impress-bruk og den øvrige delen av presentasjonen. Elev 22 velger å gjøre dette ved å lese opp punkter fra Impress som overskrifter, noe som kan sees på som en tydelig henvendelse til Den vurderende. Disse seks modellytterne kan imidlertid være overlappende gjennom at Den yngre og Den eldre samtidig kan være Den lærevillige, Den vurderende, Den kompetente eller Den uengasjerte.

Som sagt tidligere, deler disse modellytterne flere karakteristikk med det empiriske publikum, og gjennom bruk av skriftlig språk skapes modellytteren Den kompetente. Det er naturlig å tro at faglig sterke medelever og læreren har lettest for å strekke seg mot en modellresepsjon lik denne. Læren er muligens også i målgruppen når Elev 22 velger å eksemplifisere stoff ved å trekke linjer til TV-serien ”Days of Our Lives”, som er antatt kjent for hennes generasjon, samt utdypingen av hva ravekulturen innebærer, noe som er antatt ukjent for hennes generasjon. Læreren har derfor mulighet til også å strekke seg etter en modellresepsjon lik Den eldre. I tillegg deler læreren karakteristikk med Den vurderende, og kan strekke seg etter denne modellresepsjonen. Vi ser i tillegg til dette at Elev 22 som sagt skaper Den lærevillige gjennom bruk av hverdagslig språk, et språk som ”alle” kan forstå – også de som ikke har bredere kunnskap om emnet enn de selv har. Dette er en modellresepsjon som flere av medelevene kanskje kan ha lettere for å strekke seg mot. Medelevene kan også strekke seg mot modellresepsjonen lik Den yngre. Modellytteren Den uengasjerte kan dele karakteristikk med samtlige empiriske tilhørere.

4.5.4 Elev 21

4.5.4.1 Oppfordring til respons

Når Elev 22 har ferdigbehandlet emnet ecstasy, er det Elev 21 som tar over med emnet hasj. Elev 21 er enda mer gjennomført enn Elev 22 når det gjelder bruk av pronomenene ”du” og ”deg”. Disse bestemte personlige pronomenene blir nemlig brukt hele 38 ganger i løpet av hans 49 replikker. Det er til sammenligning ikke en eneste observasjon av pronomenet ”man” i Elev 21 sin framstilling av emnet hasj.

- 1154 drømmende
- 1155 **du** begynner å hallusinere ikke sant når **du** røyka hasj
- 1156 la oss si vi slår på ei rockelåt og **du** har røyka hasj
- 1157 **du** begynner å føle at **du** er 'inni låta
- 1158 at liksom--
- 1159 '**du** er rockestjernen
- 1160 **du** er helt vill
- 1161 så det er sånn som skjer med **deg** hvis **du** har røyka hasj og hører på en sånn låt
- 1162 **du** får paranoia.
- 1163 latter.
- 1164 når **du** er rusa på hasj får **du** paranoia
- 1165 det betyr at **du** begynner å stresse når **du** røyka hasj
- 1166 **du** blir sånn
- 1167 <SIT æ= han er bak meg han-- SIT>
- 1168 <SIT alle trur jeg har røyka hasj SIT>
- 1169 <SIT alle trur jeg skylder mye penger SIT>

(Vedlegg 6)

Den utstrakte bruken av det personlige pronomenet ”du” som vi ser i utdraget over, er som vi så på i kapittel 4.5.3.1, en måte å skape nærhet til publikum. Det er en måte å få publikum til å identifisere seg med stoffet på. Imidlertid er det (forhåpentligvis) kanskje ikke så mange i denne klassen med femten år gamle mennesker som har erfaringer med hasj, og dermed kan leve seg inn i det som blir fortalt.

I tillegg til å oppsøke kontakt med publikum gjennom den direkte henvendende pronomenbruken, inviterer han også publikum til å leve seg inn i en situasjon hvor de er påvirket av hasj (Linje 1154-1161). Elev 21 tar utgangspunkt i at publikum ikke har erfaring i hva det vil si at hasj gjør deg ”drømmende”, og konstruerer et senario hvor ”vi” slår på en rockelåt og ”du” har røyka hasj. Dette vil medføre at ”du”, på grunn av rusen, lever deg helt inn i låten, og tror at du er en rockestjerne. Ved å appellere til publikums evne til å se for seg hvordan dette er, gjør han det klart helt fra begynnelsen av, at publikums utbytte av denne presentasjonen er avhengig av deres evne til å lytte aktivt. Dette ønsket om et aktivt publikum blir understreket ved at han ved flere anledninger ber om bekreftelse på at lytterne forstår, ved å hekte på påheng som ”...ikke sant?” (Linje 1155) (Svennevig 2001:76)

Vi ser altså at Elev 21 krever publikums oppmerksomhet i stor grad, og kommer med eksplisitte oppfordringer på respons. Med blikket er han dessuten selv oppsøkende mot publikum. På tross av at han har et manus med seg i hånda, bruker han hendene mer til å gestikulere enn til å holde manuset i ro for å søke støtte i dette. Han har derfor blikket i stor grad festet på sine publikummere. På tross av disse oppfordringene til respons, får han ikke noen hørbar tilbakemelding. Ut fra materialet er det ikke godt å si om han får noe kroppslig mediert respons gjennom ansiktsuttrykk eller hodebevegelser. Det eneste vi kan se ut fra videomaterialet, er at de fleste i publikum i alle fall sitter vendt mot Elev 21.

4.5.4.2 Skaping av engasjement

I tillegg til å kreve oppmerksomhet, gjør Elev 21 noen grep for å levendegjøre stoffet slik at det vil bli mer tilgjengelig for publikum, og dermed gjøre lytteroppgaven mer overkommelig. For eksempel ser vi i utdraget over at Elev 21, i likhet med Elev 22, legger inn dramatisering som virkemiddel i presentasjonen. Dette fungerer som et grep for å skape nærhet til publikum. Elev 21 forklarer at man kan få paranoia av å røyke hasj. Begrepet er kanskje kjent for flere i publikum, men Elev 21 velger å utdype og forklare dette ved å dramatisere hvordan det oppleves å ha paranoia (Linje 1166-1169). Mens Elev 22 hovedsakelig benyttet kropp for å dramatisere, markerer Elev 21 dette ved hjelp av det verbale. Han tar på seg en stemme som tilhører en stereotyp narkoman, og han uttrykker ved hjelp av å endre stemmebruken, det stresset som paranoia medfører mens han gjennom karakteren han framstiller – den hasjpåvirkede, paranoide personen – får fram at han er redd for at noen følger etter ham, dømmer ham fordi han røyker hasj, og at han skylder penger.

En tredje måte Elev 21 prøver å skape engasjement hos publikum på, er ved å opprette en felles referanseramme for å aktivisere kunnskap publikum allerede har om emnet han tar opp.

1174 det er the i hasj

1175 dette stoffet gjør deg rolig som hun politidama sa .. hvis dere fulgte med på den timen

(Vedlegg 6)

Klassen har tydeligvis hatt besøk av en kvinnelig politi som har fortalt om virkningen av hasj. Ved å referere til hva ”hun politidama” har fortalt, prøver Elev 21 å få publikum til å tenke over at de kanskje besitter en god del kunnskap om dette temaet allerede, noe som kanskje vil bidra til mestringsfølelse hos publikum ved at de får opplevelsen av å være eksperter. Han tar imidlertid forbehold om at det ikke er alle som kan gjenerindre dette, ved at han gir uttrykk for at han har forståelse for at ikke alle har fulgt med da denne informasjonen ble gitt. Å opprette felles referanseramme for forståelse, gjør han også noen få sekunder senere i presentasjonen sin, hvor han setter hasj-bruk inn i en kulturell kontekst.

1178 ingen dødsrisiko.

1179 du kanke ta overdose av hasj

1180 du skal ha røyka røyk hver dag som--

1181 som det skjedde med bob marley

1182 han røyka hasj helt siden han var på vår alder og helt til han døde så det gjorde noe med kroppen hans

1183 så han døde.

(Vedlegg 6)

Bob Marley er en artist som han sannsynligvis kan regne som en kjent størrelse for flesteparten av tilhørerne – både de yngre og de eldre. Det er en kjent sak at Bob Marley røykte mye hasj. Bob Marley blir her brukt som et eksempel på hvor mye hasj som må røykes før man kan si at misbruk av hasj medfører en dødsrisiko – noe det ifølge Elev 21 i utgangspunktet ikke gjør. Selv om artisten Elev 21 refererer til, mest sannsynlig er kjent også for de eldre i rommet, henvender Elev 21 seg med dette eksempelet eksplisitt til sine medelever gjennom at han understreker at Bob Marley hadde røkt hasj helt siden ”han var på vår alder”.

Også en tredje gang prøver Elev 21 å opprette en felles referanseramme – denne gang kanskje noe mer malplassert.

- 1187 du blir svak og du bruker hasj som en utvei
 1188 eksempel hvis du har krangla med kona og du orker ikke--
 1189 du orker ikke noe mer så du går og tar deg en hasj for å fjerne 'alt stresset bare
 (Vedlegg 6)

I og med at det sannsynligvis bare er én eneste person i rommet som potensielt har en kone, er dette et merkelig eksempel å bruke. De jevnaldrende publikummerne er ikke gamle nok til å være gift etter norsk lov, og den ene læreren er kvinnelig.

Gjennom Elev 21s presentasjon, har det verbalt medierte høy modal intensitet. Læreren har imidlertid gitt uttrykk for at Impressbruken er et viktig vurderingskriterium. Videomaterialet begrenser grunnlaget for å si noe om dette, men noe som er verdt å merke seg er at Elev 21 gjennomført leser opp punkter som kommer opp på Impress-presentasjonen som vist i eksemplene under:

- 1154 *drømmende*
 1155 du begynner å hallusinere ikke sant når du røyka hasj

 1162 du får *paranoia*.
 1163 *latter*.

 1173 *beroligende slapp*.
 1174 det er thc i hasj

 1178 *ingen dødsrisiko*.
 1179 du kanke ta overdose av hasj

 1191 *medisinsk virkning*.
 1192 ved--
 1193 kreftsyke mennesker--

Elev 21 leser opp punkter på Impress-presentasjonen og bruker punktene som overskrifter til det han snakker om, noe som fører til et preg av skriftspråklig stil. Dette står imidlertid i sterk kontrast til den øvrige språkbruken hans, som er svært ledig, muntlig, direkte og bærer preg av engasjement.

4.5.3.4 Modellytteren

Elev 21s utstrakte bruk av inviterende gester og kroppsspråk, sammen med hans hyppige bruk av det generiske du, med innslag av påheng som ”ikke sant”, skaper i stor grad modellytteren Den uengasjerte. Elev 21 fører i stor grad dialog med Den uengasjerte som kommer med tilbakemeldinger til teksten om at ”dette er kjedelig, hvorfor skal jeg gidde å følge med videre?”. Elev 21 svarer med å bruke det generiske du for å understreke at ”dette er noe som kan være viktig for DEG, Den uengasjerte, derfor bør DU følge med. For å gjøre det lettere for deg å gjøre dette, skal jeg relatere det til noe som er kjent for deg”. Ved å stadig bygge opp under den tekstlige kommunikasjonen med Den uengasjerte, kan det virke som dette er hans grep for å forsøke å hjelpe det empiriske publikum som strekker seg mot modellresepsjonen lik Den uengasjerte til å ”ta overgang” til Den lærevillige. Den lærevillige finnes i teksten gjennom forklaringer av begreper som paranoia og den muntlige stilen i språket, samt det avslappede kroppsspråket, som gjør at Elev 21 framstår som ”en av gutta”. Han er ikke særlig preget av alvoret i forhold til at dette er en situasjon hvor han faktisk er under press fordi han skal få en karakter. En tredje modellytter som skapes i teksten, er Den kompetente. Den til tider skriftnære stilen på presentasjonen, samt presentatørenes bruk av fagtermer, viser denne modellytteren i teksten. Elev 21 forteller for eksempel i linje 1174 at ”det er THC i hasj”. Til dette vil Den kompetente svare ”Det stemmer, og hva er så det? Vet du det? Jeg venter.” Elev 21 svarer Den kompetente ved å forklare at det er et stoff som gjør det slapp. Deretter appellerer han til Den lærevillige ved å legge til at det kan hende dette er informasjon de allerede besitter gjennom at de har hørt det fra ”hun politidama” tidligere. Samtidig er dette en ansiktstruende handling i forhold Den uengasjerte, som kanskje ikke fikk med seg politibesøket i det hele tatt, og Elev 21 opprettholder kommunikasjonen med denne modellytteren gjennom å ta høyde for nettopp dette ved å legge til ”*hvis* dere fulgte med på den timen”. Når det gjelder modellytterens alder, finnes det også spor som viser tydelig at det i alle fall er to forskjellige modellyttere i teksten. En modellytter har en kone, som kan

krangles med (Linje 1188), mens en annen modellytter er på presentatørens alder (Linje 1182). Med tanke på Elev 21s stil, leser også han opp punkter fra Impress-presentasjonen, og som Elev 22, skaper han gjennom dette modellytteren Den vurderende.

Gjennom tidligere påpekte likheter i karakteristikken av modellytterne og det empiriske publikum, kan vi prøve å trekke noen konklusjoner omkring hvem Elev 21 henvender seg til i publikum. Gjennom fokus på punktene på Impress og et skriftnært språk på grunn av dette, samt bruk av faguttrykk, kan vi tro at Elev 21 legger presentasjonen til rette for læreren. Dette vises også gjennom bruk av Bob Marley som eksempel – en kjent størrelse for hennes generasjon. Denne artisten er imidlertid også en kjent størrelse for hans egen generasjon, og gjennom utsagn som ”vår alder” blir det veldig tydelig at det først og fremst er medelevene sine han henvender seg til. Den muntlige stilen og ordvalgene han tar, understreker dette.

4.5.5 Elev 23 og Elev 25

De to elevene som har flest likhetstrekk gjennom sine presentasjoner innad i denne gruppen, er Elev 23 og Elev 25, som har sine turer etter hverandre i fortsettelsen av Elev 21 sin tur. Jeg velger derfor å se på disse elevene under ett.

4.5.5.1 Stil

Etter en brå avslutning fra Elev 21...:

- 1197 når de røyker hasj så fjernes kvalmen så de kan spise og de kan sove og--
 1198 ja.
 1199 det var ferdig.

(Vedlegg 6)

... tar Elev 23 over ordet. Overgangen skjer på en litt kronglete måte ved at Elev 21 så brått er ferdig, tar noen steg bakover i rommet, og snur seg mot Elev 23. Elev 23 er nølende, og Elev 21 peker oppfordrende mot ham med hånden han holder manuset sitt i. Fortsatt nølende starter Elev 21 med å fortelle om amfetamin:

- 1201 Elev 23: am- am- amfetamin
 1202 ...e= det som skjer rundt selve rusen er at **du** blir selvsikker,
 1203 mm **man** snakker utrolig mye med folk **man** aldri hadde tørt å snakke med,

(Vedlegg 6)

Som vi ser allerede i disse første setningene, skiller Elev 23 seg ut i forhold til de foregående elevene på gruppen sin med tanke på pronomenbruken. Hos denne eleven er det ubestemte pronomenet ”man” dominerende i teksten. I løpet av hans 32 replikker finner vi femten tilfeller av pronomenet ”man” og kun syv tilfeller av pronomenene ”du” og ”deg”. Elev 25 viser samme tendens når hun forteller om rusmiddelet kokain over 42 replikker. I løpet av denne perioden bruker hun pronomenet ”du” fem ganger, mens pronomenet ”man” kan registreres syv ganger. Disse elevene er altså ikke like opptatt av å markere nærhet til publikum gjennom personlige pronomen som Elev 22 og 21 var. Elev 23 og Elev 25 representerer noe som, som sagt tidligere, er et mer typisk trekk for skriftlig sakprosa, nemlig at aktørene ikke blir invitert med inn i teksten i stor grad. Denne skriftspråklige stilen blir forsterket av at de begge to, som også de foregående elevene på gruppen gjorde, leser opp punktene fra Impress-presentasjonen underveis. Det skriftnære blir dessuten understreket av at begge er svært bundet til manusene de har foran seg. Tonefallet hos begge elevene er til tider oppramsende, slik det lett blir når man leser opp en tekst. Den lave graden av variasjon når det kommer til både toneleie, tempo og volum, samt kroppsspråk hos begge disse elevene, er ikke noe som bidrar til å vekke interesse hos publikum – heller motsatt.

4.5.5.2 Distanse gjennom kroppsspråk

At disse elevene ikke er særlig komfortable med situasjonen de er i, virker ganske åpenbart. Spesielt utmerker Elev 23 seg. Han er veldig bundet til et manus han har liggende foran seg på kateteret. Han snakker derfor med ansiktet vendt nedover mot bordet i større grad enn han har det løftet opp, og dermed snakker mot publikum. Han unnviker blikkontakt og sparker/slenger rytmisk med venstre fot gjennom store deler av presentasjonen. Sparkingen kan være et utløp for nervøsitet på grunn av situasjonen han er i. Mens Elev 21 og Elev 22 har tatt plass i sentrum av klasserommet, midt i fokuspunktet for oppmerksomheten ved siden av lerretet, velger Elev 23 å bli stående bak kateteret med de andre gruppemedlemmene på høyre side av seg, altså nærmere sentrum av rommet enn han selv er. Han tar dermed ikke noen grep for å endre komposisjonen av deltakerne på gruppen, som ville gjort ham til sentrum av oppmerksomheten ved å bli satt i en framskutt posisjon rent fysisk.

Det samme gjelder Elev 25. Hun har utstråler imidlertid ikke den samme nervøsiteten som Elev 23 gjør gjennom sparkingen. Elev 25 har begge føttene plassert på gulvet og står i ro gjennom hele presentasjonen. Hun har venstre arm bak ryggen, mens den andre hånden

brukes til å holde et fast grep om manuset hun har foran seg. Dette er hun veldig bundet til, og snakker mye ned mot manuset i stedet for å heve blikket og snakke mot publikum. Heller ikke Elev 25 gjør noen kompositoriske grep for å framstå som det sentrale elementet i aktiviteten som foregår. Hun blir, som Elev 23, stående bak kateteret. Ved å bli stående bak kateteret, komponerer begge to en fysisk skillelinje mellom seg selv og publikum. Dette er tydeligvis ikke en situasjon verken Elev 25 eller (spesielt) Elev 23 er komfortabel med. Gjennom komposisjonen og kroppsspråket viser de dette (bevisst eller ubevisst) ganske tydelig. Dette fører til en distanse mellom presentatørene og tilhørerne.

4.5.5.3 Modellytteren

Likevel kan vi peke på flere spor i teksten etter modellytterne for presentasjonene. Ut fra hvordan Elev 23 velger å forklare ord – og hvilke ord han velger å forklare, kan man trekke slutningen at det igjen er modellytteren Den lærevillige som skapes:

- 1225 man blir også paranoid,
- 1226 det betyr at man tror at folk snakker med deg
- 1227 eller følger etter deg eller noe
- 1228 eller at man ser syner eller noe

(Vedlegg 6)

Men ut fra den språklige stilen er det kanskje en vellykket konklusjon å trekke at presentasjonen dessuten skrider fram i dialog med Den kompetente. Språket Elev 23 benytter, ligger tett opp mot det man kan forvente i en skriftlig sakprosaetekst. Dette er en språkbruk han mest sannsynlig har utviklet gjennom (blant annet) skolearbeid. Skolen er en instans som skal gjøre Elev 23 i stand til å strekke seg mot modellresepsjonen lik Den kompetentes i forhold til sakprosaetekster av ulike slag, og det er derfor naturlig at han velger å ordlegge seg på denne måten når han ønsker å tilfredsstille modellytteren Den kompetente i en muntlig presentasjon utført i skolesammenheng.

Sammenheng mellom Impress-presentasjonen og det verbalt medierte, er en del av oppgaven ved utformingen og utføringen av disse muntlige presentasjonene. Dette løser han, som de andre på gruppen, ved å lese opp punktene fra presentasjonen som får funksjon som overskrifter gjennom teksten. Dette skaper, som vi har sett, modellytteren Den vurderende i teksten, i og med at Den vurderende vil stille spørsmål omkring relasjonen mellom

Impressbruk og verbalt mediert informasjon. Dette gjelder også Elev 25. Men også hun framsetter noen forklaringer som skaper modellytteren Den lærevillige:

- 1250 ø= mange spesielt ungdommer,
 1251 begynner på kokain som partydop
 1252 e= fordi= atte= kokain det gjør at du blir mer selvsikker,
 1253 du blir mer sosial,
 1254 som betyr at kanskje det er noen du ikke har tørt å snakke med
 1255 så går du kanskje bort til dem og liksom <X sjekker opp noen damer X> eller
 liksom
 1256 ja.
 1257 man gjør mye man 'egentlig ikke bør

(Vedlegg 6)

Ved å si at det er spesielt ungdommer som bruker kokain som et festrusmiddel, relaterer hun problemstillingen spesielt til sine jevnaldrendes liv, og skaper dermed modellytteren Den yngre, som blir oppfordret til å sette seg inn i problematikken omkring å bruke rusmidler for å bli mer sosial – noe hun avslutter med en moraliserende kommentar omkring at dette fører til at man gjør mye man helst ikke burde gjøre. Verken Elev 23 eller Elev 25 skaper i stor grad dialog med en modellytter vi har kalt Den uengasjerte. Ingen av disse presentatørene gir tilsvaret til ytringer som ”DETTE er kjedelig” ved å legge inn særskilt interessevekkende innslag i presentasjonen.

4.5.6 Elev 24

4.5.6.1 Kroppsspråk som intens modalitet

Det siste temaet som skal redegjøres for i gruppepresentasjonen, er valium. Elev 24 som behandler dette temaet, tar opp tråden fra Elev 21 og Elev 22. Hun bruker pronomenene ”du” og ”deg” samt determinativet ”ditt” 29 ganger over 41 replikker. Det ubestemte pronomenet ”man” kan registreres kun tre ganger. Dette skaper, som kommentert tidligere, nærhet mellom publikum og presentatør, og knytter aktørene i sterkere grad opp mot fagstoffet som blir formidlet.

Mens de foregående delpresentasjonene som er gjort av de andre medlemmene av gruppen har vært preget av modal intensitet i det verbalt medierte, er denne presentasjonen særlig preget av elevens utstrakte bruk av kroppslig medierte semiotiske ressurser i formidlingen av sitt budskap. I utdraget under, forklarer Elev 24 muskelspasmer – eller muskelpasmer, som hun kaller det – som følge av valiuminntak ved å bruke venstre arm til å peke oppover langs høyre arm når hun sier at valiumet er inni blodet, og kommer etter hvert ut til musklene. Dette viser hun ved å peke nedover langs begge armene. Dette fører ifølge Elev 24 til at musklene trekker seg sammen, og samtidig som hun uttrykker dette verbalt, trekker hun sammen skuldrene og lar hendene henge ned foran kroppen, nesten som et fugleskremsel som er hengt opp på en pølse i åkeren. ”Sånn *her* lissom”, sier hun, og knytter det verbalt medierte direkte til den kroppslig medierte ikoniske bevegelsen. Dette gjør det kroppslige til den primære medieringen av semiotiske ressurser. Det går ikke an å forstå hva ”sånn her” refererer til, om man ikke ser hva Elev 24 viser med kroppen sin.

1302 det som også 'skjer det er at e= ... du får muskelpasmer

1303 det betyr at du=--

1304 e= når e= valiumet er inni blodet, ((PEKER OPPOVER LANGS HØYRE ARM)) så kommer det etter hvert til e= .. musklene, ((PEKER NEDOVER LANGS BEGGE ARMENE))

1305 og da .. 'trekker de seg på en måte 'inn,

så du ser litt sånn 'HER ut lissom, ((TREKKER SAMMEN SKULDRE OG LAR HENDENE HENGE NED FORAN KROPPEN))

1306 du- du blir helt .. 'ØDElagt i kroppen, ((VIFTER MED HENDENE OG RISTER PÅ HODET))

(Vedlegg 6)

Dette er et gjennomgående trekk hos Elev 24. Om man ikke får med seg det verbalt medierte, kan man likevel få stort utbytte av presentasjonen. Kroppsspråket er i høy grad ideasjonelt, og er den mest intense modaliteten.

Selv om det kroppslig medierte har høy modal intensitet, er det ikke gjennomgående den primære modaliteten. Ved flere anledninger fungerer det kroppslig medierte som en utfylling og utdyping til det verbalt medierte, som i eksempelet under.

1314 e= det verste som kan skje er at 'blodtrykket ditt 'faller ((LAR HENDENE FALLE)) --

1315 faller drastisk og det--

1316 du--

1317 asså du 'får ikke nok blod i hele kroppen

(Vedlegg 6)

Når Elev 24 forklarer at blodtrykket faller, lar hun hendene tydelig falle ned mot bakken, for å visualisere hva hun prøver å formidle gjennom det verbalt medierte. Dette krever visuell oppmerksomhet fra publikum, og gjennom å gjøre kroppslig medierte semiotiske ressurser til den mest intense modaliteten, krever hun en oppmerksom lytter som følger presentasjonen med alle sanser åpne. Elev 24 har altså krav og forventninger om oppmerksomhet fra sitt publikum. Til gjengjeld gir hun en stor dose engasjement. Dette uttrykker hun blant annet gjennom enfatisk prosodi ved å legge trykk på ord som ”faller drastisk” i utdraget over, samt variere stemmestyrken for å understreke sine poenger. Det er ingen tvil om at denne eleven ikke holder tilbake engasjement og innlevelse i frykt for å bli oppfattet på visse måter fra publikums side. Den utstrakte bruken av kroppslig medierte semiotiske ressurser og enfatisk prosodi farger presentasjonen med personlig engasjement og affektiv innlevelse.

Imidlertid er det et velkjent uttrykk i motebransjen at ”less is more”. Av og til kan man nok si det samme om bruk av kroppslig medierte semiotiske ressurser i muntlige presentasjoner fra elever på niende trinn i norsk skole – i alle fall denne eleven i denne spesifikke situasjonen. Den utstrakte bruken av kroppsspråk som primærkilde til informasjon, samt utfylling til verbalt mediert informasjon, blir rett og slett ganske voldsom. Det er en kjent sak at det er nødvendig å snakke høyt og tydelig til en forsamling. Det betyr imidlertid ikke at det blir enda bedre om man roper av sine lungers fulle kraft. Om man overfører dette til Elev 24s gester, er det ingen tvil om at hun ”roper”. Det er heller ikke alle gester som er verken mellompersonlige eller ideasjonelle. I forbindelse med utdraget under, utfører Elev 24 mange bevegelser med kroppen sin som ikke er verken utfyllende eller utdypende til det verbalt medierte – og det er slett ikke den primære modaliteten.

1281 Elev 24: valium.

1282 (KREMT)

1283 ø= ved inntak av valium, ((BEGGE HENDER VEKSELVIS INN MOT MAGEN))

1284 så blir du veldig engstelig, ((VENSTRE HÅND OPP TIL VENSTRE ØYEBRYN))

1285 >eller du får stor angst,<

1286 e=

1287 og du kan oppleve også at 'fobier blir forsterka, ((HØYRE ARM LØFTES OG FØRES SÅ TIL HØYRE ØYEBRYN))

(Vedlegg 6)

I linje 1283 beveger hun begge hender rytmisk innover mot magen sin. Dette kan være ideasjonelt i og med at hun signaliserer at dette er noe som havner i magen ved at du må svelge en pille. Om dette nødvendigvis *behøver* å bli understreket, er jo imidlertid et åpent spørsmål. Deretter beveger hun venstre hånd opp mot venstre øyebryn mens hun snakker om angst. Ved neste setning som ytres, bytter hun arm og fører den andre hånda opp mot øyebrynet. Gjennom presentasjonen finner vi mange eksempler på slike bevegelser, som ikke er utført med tanke på å tilføre noe meningsinnhold til presentasjonen, og må regnes som ikke-kommunikative selv-berøringer (”sosialt akseptert” kropsstell). Den voldsomme mengden kroppslige medierte semiotiske ressurser fører til at hver enkelt gest gis mindre tyngde. For at noe skal stå ut som spesielt og iøynefallende, må det være nettopp det – spesielt. Når det går inflasjon i gestene på denne måten, blir også hver gest mindre verdt som meningsbærende ressurs.

4.5.6.2 Modellytteren

Elev 24 legger altså stor vekt på å levendegjøre stoffet for sitt publikum gjennom å vise et stort engasjement både gjennom subjektiv stil med emfatisk prosodi og ideasjonelt og mellompersonlig kroppsspråk. I tillegg til dette, henvender hun seg, som Elev 21 og Elev 22 også gjorde, til publikum gjennom utstrakt bruk av pronomenet ”du”. I tillegg gir hun også en hjelpende hånd til publikum gjennom å vise til en felles referanseramme som har blitt opprettet under et skolebesøk fra en kvinnelig politikonstabel tidligere i denne arbeidsperioden:

1293 ø= du blir ro--

1294 urolig sånn som hun politidama sa det er helt normalt når du går på valium at
 du lissom beveger deg ((VISER HVA HUN MENER VED Å ILLUSTRERE MED
 KROPPEN SIN)) sånn her som hun sa da

(Vedlegg 6)

Gjennom disse grepene skaper hun modellytteren Den lærevillige i teksten. Som de andre medlemmene på gruppen hennes har gjort før henne, ønsker hun å aktivisere bakgrunnskunnskap som modellytteren allerede besitter i forkant av denne presentasjonen. I motsetning til andre på gruppen, tar hun imidlertid ikke forbehold om at dette kanskje er en referanse som modellytteren ikke har. Med dette skriver hun Den uengasjerte ut av teksten gjennom å utføre en handling som i sterk grad er ansiktstruende overfor en modellytter som ikke makter å finne denne referanserammen. Presentatørens valg når det kommer til å forklare begreper, understreker tilstedeværelsen av Den lærevillige i teksten:

1287 og du kan oppleve også at 'fobier blir forsterka
 1288 det er asså--
 1289 hvis du er redd for edderkopper så=
 1290 så lissom--
 1291 ka--
 1292 bare du ser edderkoppen så kan du lissom 'dø av skrekk fordi fobiene blir så
 forsterka.

(Vedlegg 6)

I utdraget over tar hun utgangspunkt i at begrepet ”fobier blir forsterket”, er problematisk for Den lærevillige og svarer derfor med å forklare hva dette innebærer, nemlig at du kan ”DØ av skrekk”. I utdraget under, tar hun utgangspunkt i at begrepet muskelspasmer trenger utdyping. Selv er hun imidlertid ikke komfortabel med begrepet. Hun kaller det nemlig klart og tydelig for muskelpasmer. Dette vil nok modellytteren Den kompetente legge merke til. Den kompetente vil nok heller kommentere ”Vel. Det er jo ikke akkurat *det* det heter” enn spørre ”Hva er egentlig en muskelspasme?” Modellytteren Den lærevillige, er kanskje ikke klar over hva en spasme er, og spør kanskje ”Æh, hva er det...?” – og får straks svar:

1302 det som også 'skjer det er at e= ... du får muskelpasmer
 1303 det betyr at du=--

1304 e= når e= valiumet er inni blodet så kommer det etter hvert til.. musklene
 1305 og da trekker de seg på en måte inn ((VISER HVA HUN MENER VED Å
 ILLUSTRERE MED KROPPEN SIN)) så du ser litt sånn her ut lissom du--
 1306 du blir helt .. ødelagt i kroppen

(Vedlegg 6)

Det finnes imidlertid også eksempler (som i utdraget under) på at Elev 24 omformulerer seg fra et språk som har muntlig stil til et språk som har mer skriftlig, akademisk preg. Omformuleringer som dette, er tilsvar til modellytteren Den kompetente, som altså finnes spor av i teksten:

1295 o=g man kan bli <A<HI veldig irritert HI>A>
 1296 preget av stor aggresjon

(Vedlegg 6)

En kan også argumentere for at formuleringer som denne, er et spor av modellytteren Den vurderende. Elev 24 vil vise seg fram som flink gjennom bruk av fremmedord og formelt, akademisk språk. Setningen ”preget av stor aggresjon” legger nemlig ikke til noen ny informasjon, men er en ren omformulering av det hun allerede har sagt, nemlig at ”man kan bli veldig irritert” som en følge av inntak av valium. Den vurderende kommer også fram i teksten gjennom opplesing av punkter på Impress, som vist også hos de foregående presentatørene på gruppen.

For å trekke paralleller fra de tekstlige modellytterne til de empiriske lytterne, kan vi trekke konklusjonen at Elev 24 henvender seg til de faglig sterke og læreren gjennom å skape modellytteren Den kompetente og Den vurderende. Publikummerne som ikke er aktive lyttere, gjør hun imidlertid ikke større tilnærminger mot. Hun forventer at publikum henger med gjennom å presentere stoffet på en lettfattelig men interessant måte, ved å gi de faglig sterke faktainformasjon og å utdype dette gjennom (hovedsakelig kroppslige) forklaringer til de som er interessert, men ikke like stødige når det kommer til fagtermer og begreper.

4.5.7 Grupprepresentasjon eller fem individuelle presentasjoner?

Vi ser altså at elevene har gjort flere grep for å skape nærhet til publikum og vekke interesse med hver sine bidrag. Helt til slutt i presentasjonen setter dessuten gruppen i gang et rollespill

som de gjør sammen som en gruppe. Dramatiseringer er en måte å skape interesse hos publikum, og elevene oppnår også ganske mye respons fra publikum i tidsrommet de bruker på å gjøre seg klare med parykker og andre rekvisitter:

- 1324 Elev 21: vi skal ha et lite rollespill X det er i de tøffe gatene X
 1325 X
 1326 Lærer: @@@@
 1327 ((ELEVENE FINNER FRAM REKVISITTER OG STILLER SEG FORAN I
 HØYRE HJØRNE AV KLASSEROMMET. ELEV 25 STÅR I VENSTRE
 HJØRNE))
 1328 Lærer: @@@
 1329 Noen i klassen: @@
 1330 Elev 22: ((GÅR BORT TIL ELEV 25. LUTRYGGET "NARKOMAN"
 HOLDNING)) har du no crack?

(Vedlegg 6)

Det er nok hovedsakelig kostymene som utløser mye og langvarig latter fra publikum. Vi hører læreren tydeligst, men hun har også en mikrofon festet på seg, noe som jo fører til at hennes stemme kommer klarest fram. Rollespillet lykkes dermed (i alle fall i startfasen) med å utløse en reaksjon fra publikum.

Handlingen i rollespillet baserer seg på at en person (spilles av Elev 22) er ute etter å kjøpe crack hos en doplanger (spilles av Elev 25). Det oppstår et spørsmål omkring betalingsdyktigheten til den narkomane, og doplangeren må uansett vente på forsyning fra kilden sin (spilles av Elev 21). Elev 21 kommer med "sakene", og møtet ender med at den narkomane får kjøpe stoff på krita, direkte fra Elev 21s figur, mot at Elev 22s karakter skal betale dobbel pris senere. Det hele ender med at det viser seg at den narkomane har satt seg i gjeld han ikke klarer å håndtere, og blir skutt i hodet av doplangeren. Rollespillet avsluttes med dette, og elevene forsvinner til hver sin kant i klasserommet. Elev 21 blir imidlertid stående igjen i sentrum av rommet, og forklarer:

- 1402 Elev 21: Det vi prøvde å dramatisere
 1403 er hvordan det er lissom i gatene.
 1404 først så kan det være kult å røyke hasj

1405 og--
 1406 men etterpå så føler du at du er avhengig
 1407 og da blir livet ditt snudd opp ned
 1408 takk for oss.

(Vedlegg 6)

Hensikten med rollespillet var altså å visualisere og oppsummere hvordan bruk av rusmidlene de har presentert i det foregående kan virke inn på livene til de som velger å benytte seg av disse. Dramatiseringer er som sagt et grep som generelt kan brukes som interessevekker. Å omformulere noe som kunne vært verbalt presentert, til noe mer visuelt gjennom denne dramatiseringen, må kunne sees på som en henvendelse til Den uengasjerte.

Et spørsmål som reiser seg i etterkant av denne gruppepresentasjonen er imidlertid om man kan se på dette som nettopp en gruppepresentasjon, eller om det heller må ses på som fem individuelle presentasjoner satt i sammenheng under paraplyen ”Hva gjør partydop med kroppen?”. Flere momenter bidrar til at man må konkludere med at denne presentasjonen framstår som fem individuelle muntlige presentasjoner satt i sammenheng gjennom temaenes relasjon. At elevene har en så klar ansvarsfordeling i presentasjonen at de tar opp hvert sitt klart avgrensede tema, bidrar til svekket kohesjon i gruppepresentasjonen som helhet. Dette fører også til at forklaringer på samme begrep blir gitt flere ganger, i stedet for å referere til at noe allerede er sagt av en av de foregående elevene på gruppen. For eksempel blir begrepet ”paranoia” forklart både av Elev 21 og Elev 23:

ELEV 21

1164 når du er rusa på hasj får du paranoia
 1165 det betyr at du begynner å stresse når du røyka hasj
 1166 du blir sånn
 1167 <SIT æ= han er bak meg han-- SIT>
 1168 <SIT alle trur jeg har røyka hasj SIT>
 1169 <SIT alle trur jeg skylder mye penger SIT>

ELEV 23

1225 man blir også paranoid,
 1226 det betyr at man tror at folk snakker med deg

- 1227 eller følger etter deg eller noe
 1228 eller at man ser syner eller noe

(Vedlegg 6)

Det samme er tilfelle når det er snakk om at rusmiddelet gjør deg mer selvsikker. Først forklarer Elev 23 det slik:

- 1202 ...e= det som skjer rundt selve rusen er at du blir selvsikker,
 1203 mm man snakker utrolig mye med folk man aldri hadde tørt å snakke med,

(Vedlegg 6)

Deretter forklarer Elev 25 det slik:

- 1252 e= fordi= atte= kokain det gjør at du blir mer selvsikker,
 1253 du blir mer sosial,
 1254 som betyr at kanskje det er noen du ikke har tørt å snakke med
 1255 så går du kanskje bort til dem og liksom <X sjekker opp noen damer X> eller
 liksom

(Vedlegg 6)

Dette er også bidragsytende til å svekke kohesjonen i gruppepresentasjonen som helhet. Videre er de tidvis markante forskjellene i stil, både når det gjelder kroppsspråk, ordvalg og setningsoppbygging noe som bidrar til å svekke kohesjonen i gruppepresentasjonen og understreker forskjellene mellom de ulike elevenes bidrag. Det er også veldig ulik grad av fokus på Impress-presentasjonens rolle i den muntlige presentasjonen fra hver elev sin side. Til slutt er det også iøynefallende at noen av elevene skiller seg ut i forhold til strategier for nærhet til publikum. Som vi har sett, er Elev 21, 22 og 24 kontaktsøkende mot publikum gjennom bruk av det generiske du, mens Elev 23 og 25 bruker ”man” i større grad, og utelater også agens i større grad enn de andre tre gruppemedlemmene. Disse forskjellene bidrar til å skape et inntrykk av at dette er fem separate presentasjoner som bare står sammen på grunn av tematisk likhet.

Men det er også flere momenter som bidrar til kohesjon i gruppepresentasjonen. Selv om vi har pekt på at elevene har ulike strategier i forhold til nærhet til publikum, er det i større grad likhetene som står fram. Den utstrakte bruken av det generiske du hos Elev 21, 22 og 24 er

slående, og når alle tre gjør det, bidrar det som en kohesjonsskapende mekanisme. Som sagt er det imidlertid et brudd med dette når Elev 23 og 25 legger seg på en annen linje. Et annet mønster som vises, er elevenes evne til å opprette felles referanser med publikum. Imidlertid er det i stor grad den samme referansen som går igjen, nettopp skolebesøket fra politiet og Blå kors (begge instansene blir nevnt. Om begge har vært på skolebesøk, eller om noen av elevene omtaler Blå kors som politi – eller omvendt, er usikkert). I tillegg har elevene utformet en Impress-presentasjon som skaper en rød tråd gjennom hele presentasjonen. Det som imidlertid svekker Impress-presentasjonens kohesjonsskapende rolle, er at elevene som sagt forholder seg til denne i ulik grad. Til slutt er det også et trekk som går igjen hos flere av elevene, nemlig at de prøver å vekke interesse hos publikum gjennom å legge inn dramatiseringer i teksten. Når dette blir et gjennomgående trekk hos flere, er det med på å skape kohesjon i gruppepresentasjonen.

Når rollespillet er over, fungerer oppsummeringen fra Elev 21 som en avslutning på presentasjonen som helhet. Det var også han som sto bak gruppepresentasjonens exordium, noe som tilfører kohesjon til presentasjonen ved at det er samme person som både innleder og avslutter. Dette taler for at det skal være mulig å se på denne gruppepresentasjonen som nettopp en gruppepresentasjon. Det er tydelig at elevene selv ser på sine bidrag som en del av en helhet, gjennom at de legger liten vekt på eget exordium. Det er ikke utstrakt bruk av virkemidler for å fange publikums oppmerksomhet i innledningsfasen til hver enkelt elevs bidrag til presentasjonen. Dette ble gjort av Elev 21 i starten av gruppepresentasjonen, og dermed blir de følgende delene av gruppepresentasjonen igangsatt uten store forsøk på å vekke ny interesse ved hvert nye tema som tas opp i det følgende.

Om vi ser på hvilke modellyttere som skapes av de forskjellige presentatørene, ser vi at alle fem skaper Den lærevillige, en modellytter Elev 22, 23 og 25 i stor grad fører dialog med. Den vurderende og Den kompetente blir også skapt i alle presentasjonene. Noe som skiller presentasjonene fra hverandre, er Elev 21s sterke fokus på dialog med Den uengasjerte, en modellytter som skrives ut av teksten i Elev 23, 24 og 25s presentasjoner. Tilstedeværelsen av modellytterne Den eldre og Den yngre er også varierende i presentasjonene. Dramatiseringen som ble gjort av gruppen i fellesskap var imidlertid en henvendelse først og fremst til Den uengasjerte.

Kapittel 5 - Mønstre for interessevekkende og kontaktskapende strategier

I det foregående kapittelet har vi sett hvordan 13 elever i to forskjellige klasserom ved niende trinn i norsk skole går fram for å opprette og opprettholde kontakt med publikum. Vi har sett at det til tider vises store individuelle forskjeller mellom elevenes strategier, men noen mønstre går igjen.

5.1 Exordium og teknologisk medierte semiotiske ressurser

En essensiell del av en muntlig presentasjon, er kunsten å fange publikums oppmerksomhet og interesse gjennom en innledning som fenger. Elevene mestrer naturlig nok presentasjonskunsten i forskjellig grad. Et mønster som imidlertid går igjen, er bruken av teknologisk medierte semiotiske ressurser, som bilder og lyd, for å vekke interesse i startfasen av presentasjonene. Et eksempel på vellykket exordium med lyd og bilde som interessevekkere, finner vi i presentasjon 1 fra skole 5 (se kapittel 4.1.2). Gjennom å presentere visuelt det som blir omtalt, gir presentatørene lytteren en mulighet til lettere å kategorisere informasjonen de får presentert. Bilder blir visuelle utgangspunkt for verbalt mediert informasjon som følger med, og fungerer som en ”knagg” å feste utfyllende informasjon på.

Det er en kjent sak at mennesker har ulike læringsstiler. Noen har mye større utbytte av visuelt presentert materiale enn verbalt presentert materiale. Det er derfor en god måte å favne flere lytteres interesse gjennom å framføre informasjon gjennom flere medieringer. Dette har blant andre Elev 1 og Elev 2 forstått, og disse går i presentasjon 1 derfor ytterligere inn for å vekke interesse hos tilhørerne gjennom innledningen. Edvard Grieg er komponist, og presentatørene velger derfor veldig passende å spille utdrag av et av Griegs mest kjente stykker – Morgenstemning. Når de dessuten relaterer stykket til her-og-nå-situasjonen de befinner seg i ved å forklare at de syntes stykket var passende å begynne presentasjonen med på grunn av at det er morgen når presentasjonen foregår, har elevene også klart å gjøre stoffet tilgjengelig for tilknytning til publikums egen tilværelse. Et exordium har som sagt som mål å vinne tilhørernes velvilje og oppmerksomhet slik at de blir mer innstilt på å lytte til talens øvrige deler. I denne innledningen lykkes presentatørene uten tvil med å vinne lytterens oppmerksomhet, noe som vises gjennom responsen publikum gir når utdraget av stykket

Morgenstemning blir spilt av. Også i presentasjon 2 og 10 blir bilder brukt som interessevekker i presentasjonens innledende sekvens, noe som viser seg å være en vellykket strategi i flere tilfeller.

5.2 Kroppslig medierte semiotiske ressurser

Når det kommer til bruk av kroppsspråk, er det stor variasjon som registreres. Ytterpunktene er langt fra hverandre med Elev 24 på den ene siden (se kapittel 4.5.6.1) og Elev 23 og 25 på den andre siden (se kapittel 4.5.5). Elev 24 er svært aktiv i bruk av kroppen som semiotisk ressurs i meningsskapingen. På grunn av hennes utstrakte bruk av ikke-kommunikative selvberøringer gjennom ”sosialt akseptert” kropsstell, framstår bruken av kropp imidlertid ikke udelt positiv i forhold til formidlingen av informasjonen hun vil gi til lytterne. Elev 23 og 25 er eksempler på elever som, kanskje på grunn av nervøsitet, skaper avstand til sitt publikum gjennom kroppsspråket sitt. Det mest synlige tegnet på dette er at de begge to har valgt å stå bak kateteret mens de holder sine presentasjoner, noe som skaper et konkret skille mellom presentatør og publikum, som markerer avstand og skaper distanse.

Det generelle bildet når det kommer til kroppsspråket til elevene, er imidlertid at den største andelen av elevene komponerer aktørene (seg selv) i rommet slik at eleven som har ordet, visuelt sett er sentrum for oppmerksomheten i klasserommet, gjennom å stille seg sentralt i rommet, gjerne i nærhet til et lerret hvor bilder eller PowerPoint/Impress-presentasjon vises fram. Et godt eksempel er presentasjon nummer 7 fra Skole 5, hvor Elev 13 og Elev 14 utfører en dramatisering av opprinnelsen til diktet av Vinje som de presenterer. Elev 13 plasserer en stol noen meter lengre fram i rommet, mens Elev 14 holder seg i bakgrunnen. Dette fører oppmerksomheten mot Elev 13, som spiller karakteren Vinje, noe som gjør Elev 13 til den sentrale aktøren. Gjennom plasseringen i rommet har de altså understreket dette. En enda viktigere strategi i forhold til mellompersonlig kroppsspråk, er elevenes plassering av blikket sitt. Et generelt trekk ved elevene vi har studert, er at de jobber aktivt med å frigjøre seg fra manus og skape blikkontakt med publikum. Hvordan dette grepet blir tatt, er veldig informativt i forhold til hvem elevene ønsker kontakt med. Presentatøren oppsøker naturlig nok blikkontakt med den delen av publikum han/hun helst vil opprettholde kontakt med. Det vi ser ut fra disse presentasjonene, er en variasjon i forhold til hvor i publikum blikket rettes. Det er både lærere og elever som får blikkontakt med presentatørene. Oppsøkende blikkontakt mot publikum kan imidlertid også være et grep for å søke trygghet og støtte hos representanter fra tilhørerne som står presentatøren nært. Et støttende ansiktsuttrykk fra en

fortrolig kan føre til forsterking av selvtilliten og tryggheten hos eleven som holder muntlig presentasjon.

5.4 Verbalt medierte semiotiske ressurser

Når det kommer til de verbalt medierte semiotiske ressursene, er det stor variasjon i elevenes strategier for å opprettholde kontakt med publikum. I forhold til dette kan vi likevel se noen ganske tydelige mønstre. En strategi som går igjen er knyttet til bruk av pronomen. To forskjellige metoder for nærhetsskaping kan registreres:

- Oppretting av fellesskap mellom presentatører og publikum ved bruk av ”vi”

I presentasjon 1 fra Skole 5, er Elev 1 og Elev 2 aktive i forhold til å opprette fellesskap mellom seg selv og publikum ved å bruke pronomenet ”vi” ved flere anledninger (se kapittel 4.1.5).

- Direkte tiltale gjennom bruk av (det generiske) ”du”

I presentasjon 10 fra Skole 6, er Elev 21, 22 og 24 aktive i forhold til å skape nærhet mellom seg selv, publikum og fagstoffet ved å benytte pronomenet ”du” i svært høy grad (se kapittel 4.5.3.1).

En annen strategi det er hyppig forekomst av, er opprettelse av felles forståelse for temaet gjennom å referere til allerede kjent informasjon/kunnskap hos lytteren. Spesielt utstrakt er denne strategien i presentasjon 10 fra Skole 6. Elev 22 referer til en TV-serie som kan være en kjent referanse for publikum. Elev 21 refererer til en musikkartist som antakeligvis er kjent for samtlige i rommet. Begge elevene, samt Elev 24, refererer i tillegg til et skolebesøk de har hatt av Blå kors og politiet, noe som betyr at temaet som blir tatt opp bør være kjent for klassen hvis de har fulgt med i tidligere undervisning. Dette er et velkjent pedagogisk grep, som kan føre til at det ”bobler i skjemaene” hos lytterne, slik at de finner fram til bakgrunnskunnskap de allerede besitter. Dette kan føre til en mestringsfølelse hos lytteren ved at de opplever å ha kunnskap om temaet, noe som igjen kan vekke interesse for å følge med videre i presentasjonen gjennom at mestringsfølelse skaper indre motivasjon, altså et indre ønske om å følge med i motsetning til ytre motivasjon ut fra forventningen om at man skal være stille og følge med når det foregår en muntlig presentasjon i klasserommet. Valgene elevene gjør i forhold til hva som blir referert til for å skape en felles referanseramme, er beskrivende i forhold til å kunne identifisere modellyttere i teksten. Eksempelene som blir brukt som potensiell felles referanseramme, er sannsynligvis valgt med tanke på hva som kan være faktisk felles bakgrunnskunnskap hos det empiriske publikum.

Et siste mønster som er verdt å legge merke til, er elevenes stilvalg. Mønsteret som går igjen, er at elevene i stor grad bruker hele skalaen når det kommer til stil – fra det upersonlige og saksorienterte framsatt gjennom språkbruk som minner om skriftlige tekster, til at eleven trer fram i teksten og uttrykker følelsesmessig engasjement, og benytter seg av et språk med muntlig oppbygging stilmessig. Et grep som tas i stor utstrekning, er å ”oversette” fra skriftlig til muntlig stil, gjennom å først framsette informasjon på en skriftnær måte, for så å omformulere den samme informasjonen i en mer hverdagslig, subjektiv stil. På denne måten skapes modellytteren Den lærevillige, som behøver forklaringer på vanskelige begreper, og blir mer interessert av en lett, muntlig framstillingsmåte enn av informasjonstunge nominalfraser, noe som igjen interesserer modellytteren Den kompetente. Disse omformuleringene kan dessuten være en henvendelse til modellytteren Den vurderende, gjennom at presentatøren understreker at han/hun ikke bare har lært seg et fremmedord, men også er kompetent nok til å forklare innholdet i begrepet som er framsatt.

5.5 ”Vi skal jo lære noe også!”

Med tanke på hvilke funn Anne Løvland gjorde i sin doktoravhandling (se kapittel 2.1), bekrefter våre funn i dette studiet i stor grad hennes konklusjoner. Det er store variasjoner i den multimodale tekstkompetansen hos elevene, og også i denne studien har vi registrert en funksjonell spesialisering gjennom at verbalspråket blir brukt til å formidle sakpreget mening, mens kropp og teknologisk medierte semiotiske ressurser i større grad blir brukt til å styrke kontakten med publikum. Jøssunds konklusjon om at de vellykkede presentasjonene lykkes i å realisere forventningene om faglig tyngde på en måte som også er interessant for elevene, må vel sies å være en god antakelse omkring enhver muntlig presentasjon i skolesituasjonen – hvis målet med presentasjonen er at det er elevene som skal nås fram til. Men er det det? Gjennom analysen har vi gjentatt stilt spørsmål omkring hvem som er modellytter for presentasjonen. Som sagt, er en modellytter en ren tekstlig størrelse. Likevel har disse modellytterne flere trekk som kan relateres til det empiriske publikum, som kan gi en pekepinn om hvilken modellresepsjon de forskjellige lytterne lettest kan strekke seg mot.

I oppgavens tittel stilles spørsmålet om det er lærer eller medelever som er det primære, intenderte mottakersystemet for de muntlige presentasjonene. Spørsmålet er interessant. Men går det egentlig an å se på dette publikumet som en såpass lite differensiert masse som kategoriene ”lærer” og ”elev” utgjør? Faktum er jo at blant elevene sitter det representanter

fra flere forskjellige nasjonaliteter, kulturer og samfunnslag. Kan man si at elevene samlet sett er en homogen gruppe? Langt ifra. Lytterne i publikum er derfor en svært heterogen gruppe med svært ulike bakgrunner og erfaringsgrunnlag. Kunnskapen lytterne besitter om emnene som tas opp vil nok derfor variere i stor grad. Likevel er det mye som knytter elevmassen sammen som en enhetlig gruppe. De er alle en del av en ungdomskultur som har visse uskrevne regler og konvensjoner. De er en del av et fellesskap gjennom deres opplevelser sammen på skolen, som er en stor del av ungdoms livsverden – ikke bare når det kommer til utdanning, men også når det gjelder dannelse og sosialisering. Elevene deler en ungdomskultur som binder dem sammen på mange måter, som også gjør dem til en mer homogen gruppe enn lytterskaren som også inkluderer læreren. Selv om elevene aldri kan regnes som en homogen gruppe, har de likevel større grad av likhetstrekk med hverandre som mottakere av en muntlig presentasjon, enn de er sammenlignet med læreren som mottaker av en muntlig presentasjon, i og med at elevene og læreren tilhører to forskjellige generasjoner, og er på helt ulike steder i livene sine.

Det som imidlertid er den virkelig store forskjellen mellom læreren som lytter og elevene som lyttere, er fordelingen av makt i relasjonene og hvilken rolle aktørene har i situasjonen. Disse muntlige presentasjonene skal resultere i en karakter som vil være betydningsfull for niendeklassingenes standpunkt-karakter i faget. Denne karakteren er det læreren som skal gi. Dette er nok et moment som styrer fokuset elevene som presenterer har, i forhold til utformingen av presentasjonen og dermed skapingen av modellyttere. De ønsker etter all sannsynlighet en god karakter. I den anledning har læreren all makt, og er dermed lytteren som i all hovedsak må tilfredsstilles. På tross av at det innledningsvis i denne oppgaven ble sagt at vurderingsspørsmålet ikke skulle berøres, er dette et viktig moment i forhold til modellytterproblemstillingen. Hvis målet med presentasjonen først og fremst er å få en god karakter, vil det være en naturlig konklusjon å trekke at den primære modellytteren vil være Den vurderende, som deler karakteristikk med læreren. Dermed blir muntlige presentasjoner i klasserommet fort en oppvisning for læreren. En interessant kommentar fra læreren på Skole 6 er imidlertid verdt å dvele ved: **"Vi skal jo lære noe også!"** Læreren understreker med dette at "vi" skal få utbytte av presentasjonen gjennom å tilegne seg ny kunnskap. Når hun sier "vi", må det forstås som lytterskaren som helhet, noe som altså inkluderer både henne selv og elevene. I konteksten læreren sier dette, nemlig gjennom et forsøk på å opprette ro og orden i klasserommet, er det kanskje til og med hovedsakelig elevene hun sikter til som de som skal lære noe, men ved å vie seg med elevene, blir konfrontasjonen mindre tydelig enn om hun

hadde sagt det hun implisitt sier (som er ”Vær stille. Dette skal dere få med dere, og få et utbytte av”).

Hvis vi ut fra dette forstår det som at hovedformålet med aktiviteten er at elevene i publikum skal lære noe av presentasjonen, er det et paradoks at den sentrale modellytteren er Den vurderende. Hvordan ville det virke inn på presentasjonene hvis lærerens rolle som lytter ville vært mindre betydningsfull? Ville fraværet av karakterpress føre til at elevene kunne fokusere i større grad på å rette sine nærhetsskapende og interessevekkende strategier mot den komplekse modellytteren Den yngre, som kan spesialiseres som modellytterne Den kompetente, Den lærevillige og Den uengasjerte? Spørsmålet man må stille seg er uansett hva som er hensikten med de muntlige presentasjonene. Er formålet med aktiviteten at elevene skal lære bort noe til sine medelever? Eller er formålet med presentasjonene at de skal vise fram for læreren hva de selv har lært gjennom arbeidsperioden, slik at presentasjonen blir en form for rapportering om egen arbeidsinnsats til læreren. Læreren på Skole 5 ordlegger seg på en ganske annen måte enn læreren på Skole 6 i sitt forsøk på å henstille til elevene om at de skal falle til ro: ”Da må vi være gode tilhørere alle sammen”, sier hun. Hva dette innebærer, sier hun ikke noe om i denne situasjonen, og nevner dermed ikke læringsperspektivet på den eksplisitte måten læreren fra Skole 6 gjør. Frøydis Hertzberg har som sagt poengtert at framføringer som de vi har sett på i denne analysen er selve kjernen i arbeidet med muntlighet i norske klasserom (se kapittel 2.1). Dermed er, som Hertzberg poengterer, forskningsarbeid i forhold til dette essensielt, spesielt med tanke på at lærere ikke føler seg sikre på hvordan det skal gis undervisning på området (Hertzberg 2003:167).

Så lenge formålet med presentasjonene – oppvisning for læreren eller informasjonsformidling til medelever – er et uavklart spørsmål ved at mottakerbevissthet ikke er et klart vurderingskriterium, vil vi få elevtekster som de vi har fått innblikk i gjennom det foregående kapittelet, nemlig elevtekster som innad i en og samme setning må forholde seg til to vidt forskjellige mottakergrupper – læreren som skal vurdere deres prestasjon ved å gi en karakter, og medelever som skal få utbytte av presentasjonen gjennom å tilegne seg informasjon og kunnskap om emnet som tas opp. Hvis det er lærerens vurdering av presentasjonen som er det viktigste, hadde elevene kanskje fått karaktermessig utbytte av å spesialisere sine nærhetsstrategier i forhold til modellytterne Den vurderende og Den kompetente. Da kan imidlertid læringsutbyttet for medelevene som strekker seg etter modellresepsjonen lik Den lærevillige, bli mindre. Kanskje er det da bedre utnytting av de andre elevenes tid, at

presentasjoner holdes for læreren alene? Hvis det er de andre elevenes læringsutbytte som er det sentrale, vil det kanskje være et effektivt grep å fjerne faktoren som gjør lærerens rolle så sentral – nemlig karakteren.

Litteratur

- Aksnes, Liv Marit (1999): "Muntligheten i norskfaget. Oversikt over feltet norsk muntlig" i Roe, A. og Hertzberg, F. (red.) *Muntlig norsk*, Tano Aschehoug, Oslo.
- Bakhtin, Mikhail (1998 (1953-54)) *Spørsmålet om talegenrane*, oversatt og med etterord av Rasmus T. Slaattelid (1998), Ariadne, Bergen.
- Berge, Kjell Lars. (1998): "Å skape mening med språk – om Michael Halliday og hans elevers sosialemiotikk" i Berge, KL; Coppock, P og Maagerø, E (red.) *Å skape mening med språk: en samling artikler av M.A.K. Halliday, R. Hasan og J.R. Martin*, Landslaget for norskundervisning (LNU) Cappelen akademisk forlag AS, Oslo.
- Chomsky, Noam (1965): *Aspects of the Theory of Syntax*, MIT Press, Cambridge – Mass.
- Du Bois, John; Schuetze-Coburn, Stephan; Paolino, Danae & Cumming, Susanna (1993). "Outline of discourse transcription" i J. A. Edwards & M.D. Lampert (red) *Talking data: Transcription and coding in discourse research*, NJ: Lawrence Erlbaum, Hillsdale.
- Eco, Umberto (1979): *The role of the reader. Explorations in the semiotics of texts*, Hutchinson, London.
- Eide, Tormod (2004): *Retorisk leksikon*, Spartacus, Oslo.
- Flewitt, Rosie et. al. (2009): "What are multimodal data and transcription?" i Jewitt, C (red) *The Routledge handbook of multimodal analysis. Edited by Carey Jewitt*, Routledge, London.
- "Grunnleggende ferdigheter": [Online], Utdanningsdirektoratet, Læreplanen Kunnskapsløftet 06, tilgjengelig fra: <<http://www.udir.no/grep/Grunnleggende-ferdigheter/?visning=1>> [12.05.2010].
- Halliday, Michael A. K. (1978): *Language as social semiotic: the social interpretation of language and meaning*, Edward Arnold, London.
- Halliday, Michael A. K. (1994): *An introduction to functional grammar. Second edition*, Edward Arnold, London – Melbourne – Auckland.
- Halliday, Michael A. K [1985] (1998): "Situasjonskonteksten" norsk oversettelse i Berge, KL; Coppock, P og Maagerø, E (red.) *Å skape mening med språk: en samling artikler av M.A.K. Halliday, R. Hasan og J.R. Martin*, Landslaget for norskundervisning (LNU) Cappelen akademisk forlag AS, Oslo.
- Hellspång, Lennart og Ledin, Per (1997): *Vägar genom texten: Handbok i brukstextanalys*, Studentlitteratur, Lund.

- Hertzberg, Frøydis (2003): "Arbeid med muntlige tekster" i Klette, K. (red) *Rapport no. 1. Klasserommets praksisformer etter Reform 97*, Unipub/Pedagogisk forskningsinstitutt, Oslo.
- Hoel, Torlaug Løkengård (1999): "“Den første gang, den første gang...” Bygging av munnleg klasseromskultur i norskfaget" i Roe, A. og Hertzberg, F. (red.) *Muntlig norsk*, Tano Aschehoug, Oslo.
- Hutchby, Ian & Wooffitt Robin (2008): *Conversation Analysis (Second Edition)*, Polity Press, Cambridge.
- Jøssund, Ida Sophie Rustad (2009): *Prosjektpresentasjoner i norsk på videregående : Elevers bruk av semiotiske ressurser i sammensatte tekster*, Masteroppgave, Udanningsvitenskapelig fakultet, UiO, Oslo
- "KiS": [Online], Universitetet i Oslo, tilgjengelig fra:
<http://www.uio.no/forskning/tverrfak/kis/om/> [12.05.2010].
- Knutsen, Hanne (1995): "Inspirasjon fra bilder" i Høisæter, S. (red.) *Norsk i skolen. Om arbeid med munnleg opplæring i grunnskolen*, Cappelen akademisk forlag/LNU, Oslo.
- Kress, Gunther & van Leeuwen, Theo (2001): *Multimodal discourse. The modes and media of contemporary communication*, Arnold Hodder, London.
- van Leeuwen, Theo (2005): *Introducing social semiotics*, Routledge, London.
- Løvland, Anne (2006): *Samansette elevtekstar. Klasserommet som arena for multimodal tekstskaping*, Høgskolen i Agder, fakultet for humanistiske fag, Kristiansand.
- Lie, Svein (2008): "Veldig sånn festejente" i Johannessen, J. B. Og Hagen, K. (red) *Språk i Oslo. Ny forskning omkring talespråk*, Novus, Oslo
- Maagerø, Eva. (1998): "Hallidays funksjonelle grammatikk – en presentasjon" i Berge, KL; Coppock, P og Maagerø, E (red.) *Å skape mening med språk: en samling artikler av M.A.K. Halliday, R. Hasan og J.R. Martin*, Landslaget for norskundervisning (LNU) Cappelen akademisk forlag AS, Oslo.
- Matre, Synnøve (1999): "“Æ har vore på elgjakt, æ!” Samtaletekstar hos barn" i Roe, A. og Hertzberg, F. (red.) *Muntlig norsk*, Tano Aschehoug, Oslo.
- Michaelsen, Eva (1999): "Erfaring og trening er viktig, og å snakke om det" i Roe, A. og Hertzberg, F. (red.) *Muntlig norsk*, Tano Aschehoug, Oslo.
- Norris, Sigrid (2004): *Analyzing multimodal interaction. A methodological framework*, Routledge, New York.
- "PISA+": [Online], Universitetet i Oslo, tilgjengelig fra:
<http://www.pfi.uio.no/forskning/forskningsprosjekter/pisa+/> [12.05.2010].

- de Saussure, Ferdinand (1970): *Kurs i allmän lingvistik*. Bo Cavefors Bokförlag. Staffanstorp.
- Shannon, Claude E & Weaver, Warren (1949): *The mathematical theory of communication*, University of Illinois Press, Urbana.
- Svennevig, Jan (2001): *Språklig samhandling: Innføring i kommunikasjonsteori og diskursanalyse*, Landslaget for norskundervisning (LNU) Cappelen akademisk forlag, Oslo.
- Sæbø, Aud Berggraf (1995): "Drama og muntlig trening" i Høisæter, S. (red.) *Norsk i skolen. Om arbeid med munnleg opplæring i grunnskolen*, Cappelen akademisk forlag/LNU, Oslo.
- Tennefoss, Anne Tove og Valvik, Ragnhild (2001): *Om å fange øyeblikket: Videoobservasjon i pedagogisk arbeid*, Høyskoleforlaget – Norwegian academic press, Kristiansand.
- Tønnesson, Johan L. (2006): "Modelleseren – en liten gave til historikerne?" *Fortid*, nr. 4, s. 43-51. (også tilgjengelig online: <http://www.fortid.no/fortid_web/fort0406.pdf>)
- Tønnesson, Johan L. (2004): *Tekst som partitur, eller Historievitenskap som kommunikasjon: Nærlesing av fire historietekster skrevet for ulike lesegrupper*, Det historisk-filosofiske fakultet, UiO, Acta humaniora nr. 207, Oslo.
- Øierud, Gunnfrid Ljones (2005): *Inkluderende prekenes? Kommunikasjonsteoretisk analyse av ti prekenes med vekt på tilhørerroller*, Masteroppgave, Det teologiske fakultet, UiO, Oslo.

Vedlegg

Vedlegg 1 - Transkripsjonsnøkkel

Tegn	Betydning
&	inneværende intonasjonsenhet fortsetter på neste linje
.	fallende intonasjonskontur (såkalt «hevdende» intonasjonskontur)
?	stigende intonasjonskontur («spørrende»)
,	svakt stigende, svakt fallende eller flat kontur («fortsettelse»)
..	kort pause (under 0,5 sekunder)
...	mellomlang pause (0,5 - 1,0 sekund)
(0)	turskifte uten pause
=	forlenging av lyd
'ord	trykksterkt ord (eller stavelse)
!ord	emfatisk trykk (når noe fremheves ekstra)
[ord], [ord] (vertikalt parallelle klammer)	overlappende tale
-	avbrutt ord
--	avbrutt intonasjonsenhet
(H)	innpust
(Hx)	utpust
<H ord H>	tale på innpust
(HOST)	ikke-språklige lyder fra taleapparatet
@	latter (ett tegn for hver «latterstavelse»)
<@ ord @>	latterkvalitet på stemmen (leende eller lattermild tale)
<MRC ord MRC>	marcato uttale
<EMF ord EMF>	emfatisk uttale
<SIT ord SIT>	sitatstemme, som når man etterligner noen, eller «og da sa han ...»)
<F ord F>	høy stemmestyrke («forte»)
<P ord P>	lav stemmestyrke («piano»)
<A ord A>	høyt tempo («allegro»)
<L ord L>	lavt tempo («lento»)
<HI ord HI>	høyt toneleie (i betydningen <i>lyst</i>)
<LO ord LO>	lavt toneleie (i betydningen <i>mørkt</i>)
X	uhørbar stavelse

<X ord X>	usikker transkripsjon
((PEKER))	ikkespråklig handling, eller annen kommentar til transkripsjonen

Vedlegg 2 - Presentasjon nummer 1, Skole 5

27 Edvard Grieg
 28 Varighet: 5min 51sek (02.19-08.10)
 29 Lærer: shsh
 30 <F da må vi være gode tilhørere alle sammen. F>
 31 okei?
 32 Elev 1: ↑o=↓kei
 33 'vi skal ha et foredrag om edvard grieg ((ELEV 2 PEKER PÅ BILDET))
 34 og på bildet så er det edvard grieg ((ELEV 2 PEKER PÅ BILDET)) og kona hans nina
 hagerup
 35 Elev 2: ja
 36 'og i denne presentasjonen så skal vi gjennomgå de viktigste punktene i--
 37 Elev 1: eh
 38 ja jeg heter Elev 1
 39 Elev 2: og jeg heter Elev 2
 40 Elev 1: og i denne presentasjonen skal vi gå igjennom de viktigste punktene 'i edvard
 grieg sitt liv
 41 e=
 42 og.. før vi gjør det så skal vi bare starte ((ELEV 2 GÅR FRAMOVER I ROMMET))
 med å høre på litt musikk
 43 og denne <A dere skal høre på nå A> er morgenstemning
 44 ((MUSIKKEN BEGYNNER Å SPILLE))
 45 vi valgte å høre på morgenstemning fordi at det er morgen
 46 @@ <@ deilig å starte med @>
 47 'og--
 48 og edvard grieg han ble født 15. juni <MRC 1843 MRC>
 49 Elev 2: ja.. og han--
 50 edvard grieg begynte å spille klaver da han var fem år gammel og det var moren hans
 kristine hagerup som var musikk læreren hans
 51 hun lærte ham 'også å spille piano
 52 og hjemme hos familien grieg i barndommen så var det en sånn veldig musikalsk
 barndom for faren var amatør musiker og.. moren.. hun var profesjonelt utdannet i tyskland
 53 og faren het aleksander grieg
 54 Elev 1: ja 'og en stor komponist på den tiden det var en som het ole bull
 55 'og e= ole bull var en svært nær venn av familien
 56 'og han ble straks veldig interessert i edvard grieg sine <L musik'alske evner L> for
 han syntes at edvard var så 'flink og sånne ting
 57 'og etter hvert så.. foreslo han for faren at han skulle sende edvard til <L
 musikkonservatoriet L> i leipzig i tyskland ((ELEV 2 SLÅR AV MUSIKKEN I
 SAMARBEID MED EN KLASSEKAMERAT SOM SITTER VED NÆRMESTE PULT))
 58 'og dette--
 59 og det gikk faren med på så da edvard var 15 år dro han til leipshis og der--
 60 <@ leipzig @> og de=r studerte han i 'fire år
 61 og da han var i tyskland så ble han veldig--
 62 eller han ble veldig opptatt av den 'tyske 'musikken og veldig sånn der
 63 og da uttalte han... e= <SIT jeg er utdannet i tysk skole jeg har studert i leipzig og jeg
 er 'musikalsk gjennom 'helt tysk SIT>
 64 ja

65 og da han var ferdig med å studere i tyskland så dro han videre for å studere videre i
 københavn
 66 og mens han var i københavn så møtte han nina hagerup
 67 som det er på bildet
 68 og--
 69 som var kusinen hans på morssiden
 70 og de ble veldig forelsket og giftet seg i 1867
 71 men= mens han var i københavn så møtte han også rikard nordraak
 72 som var--
 73 som var sånn--
 74 han var veldig--
 75 <HI<A han var norsk A>HI>
 76 og han var veldig sterk sånn nasjonalistisk--
 77 eller <L 'nasjonalromantisk L> var han
 78 han var veldig sånn for det norske
 79 og alt skulle være norsk
 80 og han var opptatt av norsk musikk og
 81 så siden edvard da var veldig opptatt av tysk musikk når han kom til københavn
 82 så fikk rikard nordraak lissom han til å få øyet opp for den norske folkemusikken da
 83 og gjennom dette så var det at edvard skapte sin egen musikkstil på en måte som var
 en blanding av norsk folkemusikk og tysk musikk
 84 o=g.. edvard skrev sitt store--
 85 eller sitt første store musikkverk--
 86 eller stykke.. våren 1865 i københavn som han kalte for 'humoresker for klaver
 87 Elev 1: ja
 88 'og senere så møtte han henrik ibsen som skrev mange sanne skuespill og sånn der på
 denne tiden
 89 'og henrik ibsen han hadde begynt å skrive et stykke som het 'peer gynt
 90 og han sen- og så da sendte han et brev til edvard grieg der han lurte på om.. ikke
 edvard grieg kunne komponere 'musikken til stykket
 91 og i starten så var e= e= edvard grieg litt skeptisk til dette for han mente at ikke
 stykket var sånn 'musikalsk nok
 92 for at han kunne skrive til det
 93 'men han takket 'ja og våren
 94 ..1865?--
 95 eller--
 96 Elev 1: ja
 97 Elev 2: ja
 98 Elev 1: så kom dette.. stykket på.. e=--
 99 ja så kom dette stykket og det ble fremført '36 ganger samme våren for atte alle
 kritikere og alle sånn 'roste dette stykket 'veldig
 100 og edvard hadde skrevet da '28 sanne 'satser da--
 101 eller sånn 'sanger da--
 102 eller 'deler til dette stykket
 103 Elev 2: ja
 104 Elev 2: og nå skal vi høre på 'en sang som heter anitras dans fra peer gynt
 105 Elev 1: ja
 106 ((MUSIKKEN BLIR SATT PÅ. FØRST MORGENSTEMNING, SÅ BYTTES TIL
 ANITRAS DANS. ELEV 2 BYTTER LYSARK PÅ OVERHEADEN))
 107 Lærer: ta litt opp lyden

- 108 Elev 1: vi kan jo egentlig bare høre på dette her mens vi fortsetter
109 Elev 2: ja
110 Elev 1: det huset her det heter 'troidhaugen ((ELEV 1 PEKER PÅ LERRETET))
111 og det er også et bilde som er tatt ut fra norsk boken
112 <A et veldig fint bilde A>
113 @ og det er et stort flott hus som ligger like utenfor bergen som edvard og nina fikk
bygget til seg.. mellom 1884 og 1885
114 og det var da deres hjem helt til de døde
115 Elev 2: og 'der ((ELEV 2 PEKER PÅ LERRETET)) har vi edvard grieg
116 Elev 1: ja han var veldig liten,
117 han var bare 161
118 og du ser det er veldig mange sånne mennesker rundt
119 for han var veldig sånn--
120 godt 'likt av folk så han hadde ofte sånne 'selskaper med alle vennene sine og sånn
121 Elev 2: og men dessverre så døde edvard grieg fjerde september 1907
122 takk for oss
123 Klassen: ((KLAPPER))

Vedlegg 3 - Presentasjon nummer 2, Skole 5

132 Ole Bull
 133 Varighet: 4MIN 7SEK (09.54-14.01)
 134 Elev 3: Ja 'vi skal da ha et foredrag om ole bull
 135 han ble født femte februar 1810 på X apotek i bergen
 136 og 'der jobbet faren hans <X som apoteker X>
 137 Elev 4: familien eide en eiendom på osterøy
 138 som ole bull kjøp- senere kjøpte av moren sin i 1858
 139 Elev 3: og sammen med broren sin georg andreas bull så bygde de da et 'hus i
 sveitserstil på denne øya ((ELEV 3 GÅR FRAM TIL PC'EN OG DET KOMMER EN SERIE
 BILDER AV HUSET PÅ LERRETET))
 140 nå skal vi vise noen bilder av det huset
 141 Klassen: oi
 142 Elev 4: det ser ut som et 'palass @@@
 143 ((ELEV 3 GÅR TILBAKE OG STILLER SEG FORAN LERRETET))
 144 Elev 3: og 'der bodde han inntil 1872 og da flyttet han til X i Os
 145 Elev 4: allerede som tiåring så var e= ole bull en utmerket fiolinist
 146 e= da han var i tjueårsalderen så=.. ble han regnet som en av europas største= mestere
 147 og da han var mellom tredve og førti år så slo han virkelig igjennom i= USA hvor han
 pleide å bo om vinterne
 148 Elev 4: ja
 149 Elev 3: han var veldig god venn med mange kjente musikere blant annet edvard grieg
 150 o=g det han gjorde det var at--
 151 han hadde veldig stor 'betydning da for edvard grieg fordi=.. han gav veldig mye
 'inspirasjon til <A musikk og dans A>
 152 så 'det sier jo litt om hvor mye ole bull har betydd for norsk kultur da
 153 Elev 4: mhm?
 154 Elev 4: i 1858 så grunnla= ole bull det første norske teateret
 155 og e= det var egentlig musikken som sto ham nærmest så han jobba mest med det
 156 o=g.. han hadde store og populære konserter både i europa og i usa
 157 e= det var kvinnene som sto ham nærmest på konsertene og det var de som liksom..
 va-
 158 de var i flestetall da--
 159 <A eller i flertall A>
 160 e= e= e= @@@
 161 !jo
 162 e=
 163 inngangsbilletten kunne han beta- eller ta hvor mye han ville fordi.. folk ville se ham
 uansett hvor mye det kosta
 164 Elev 3: ja
 165 og det som var litt dumt med ole bull det var at han--
 166 han skrev ikke ned komposisjonene sine
 167 fordi han mente at han hadde--
 168 eller han 'hadde alt oppe i hodet
 169 og han 'tenkte ikke at han kom til å bli 'så kjent når han ble--
 170 når han døde da
 171 'så.. derfor er det veldig få av komposisjonene som vi har igjen etter han i 'dag
 172 mm
 173 Elev 4: e= søttende august 1880 så døde ole bull

174 og begravelsen hans ble holdt i= 'bergen
 175 og den blir sett på som en av norges vakreste og største begravelser
 176 Elev 3: så skal jeg si litt om hvor stor betydning han har hatt for norsk kultur
 177 han har hatt 'veldig stor betydning fordi blant annet at han var veldig ivrig med å
 danne et norsk.. 'musikkakademi i oslo
 178 men det som skjedde det var at han fikk ikke nok 'støtte og det var veldig dyrt for han
 så det funket ikke helt
 179 men 'derimot så greide han å lage et e= et e= teater (Hx) som han ledet sammen med--
 180 med bjørnstjerne bjørnson
 181 o=g han har også hatt veldig stor betydning innenfor musikken fordi komposisjonene
 hans de ha=r veldig.. mye... 'norsk i seg,
 182 norske folketoner,
 183 og norskt tonespråk
 184 så det
 185 ja (Hx)
 186 Elev 4: selv om musikken hans har hatt veldig stor 'betydning for kulturen i 'norge
 187 så= har ikke komposisjonene hans vært så veldig--
 188 så har de ikke vært så veldig 'omfattende og sånn da
 189 så de komposisjonene som er igjen av ham,
 190 som har blitt skrevet,
 191 blir sett på som e= lite--
 192 at det er veldig lite dynamikk og e= at sammenhengen er veldig dårlig.
 193 e= men med de to kjent- mest kjente verkene hans--
 194 komposisjonene hans er sæterjentenes søndag og i ensomme stunde.
 195 Elev 3: ja.
 196 Elev 4: ja.
 197 <L så= det vi kom fram til
 198 er at ole bull har hatt 'veldig stor betydning for norsk kultur L>
 199 Klassen: ((KLAPPER))
 200 Lærer: takk

Vedlegg 4 - Presentasjon nummer 3, Skole 5

203 Fanitullen
 204 Varighet: 2MIN 57SEK (14.29-17.26)
 205 Elev 5: Vi har om diktet 'fanitullen
 206 som ble skrevet av jørgen moe i 1953
 207 ((BEGGE SER NED I BØKENE SINE))
 208 i hine hårde dager
 209 da øldrikk og svir
 210 hallingdølens knivblad
 211 satt løst i hans slir
 212 da kvinnene til gilde
 213 bar likskjorten med
 214 hvori de kunne legge
 215 sin husbonde ned
 216 Elev 6: stod der et blodig bryllup
 217 i hemsedal ensteds
 218 hvor lek og dans var tystnet
 219 og karene slo krets
 220 ti midt på gulvets tilje
 221 i ((SER OPP FRA BOKA)) den mannslagne ring ((SER NED IGJEN))
 222 sto to ((SER OPP FRA BOKA)) med dragne knive
 223 med et belte spent omkring
 224 Elev 5: og som utskårne støtter
 225 i hvilende ro
 226 står ennu fire karer
 227 i kretsen om de to
 228 de løfter tyrilysen
 229 mot det sorte bjelketak
 230 hvor røkens hvirvler samles
 231 til et rugende lag
 232 Elev 6: forgjeves tvenne kvinner
 233 med hyl trenger frem
 234 å bryte det faste gjerde
 235 som ((SER OPP FRA BOKA))er stillet foran dem ((SER NED IGJEN))
 236 de kastes vredt tilbake ((SER OPP))
 237 av de muskel- ((SER NED)) muskelsterke menn
 238 og spillemannen rolig
 239 går ((SER OPP)) til kjellertrappen hen
 240 Elev 5: nu skal han ned og tappe
 241 til den seirende mann
 242 kan saktens vel behøve
 243 å kysse bollens rand
 244 i beltespenning nappes
 245 de kun med blodets tap
 246 så må vel åren fylles
 247 fra tønnetutens gap
 248 Elev 6: men ((SER OPP))da han sto ((SER NED)) i kjelleren
 249 han ((SER OPP)) så i et blålig skinn ((SER NED))
 250 og s-

251 en- en sitte der på tønne
 252 og stemme felen sin
 253 og karlen holdt en omvendt
 254 tett opp til brystet klemte
 255 og gav seg til å stryke ((SER OPP))
 256 så snart han hadde stemt
 257 Elev 5: det var et spill som dugde
 258 det klang som vred manns ord
 259 som hugg av stålstemt bile
 260 og som neveslag i bord
 261 det jublet og det hulket
 262 i det skumle kjellerhall
 263 da slåttens toner endte
 264 med et rungende mannefall
 265 Elev 6: taus ((SER OPP)) spillemannen ryttet- ((SER NED)) lyttet
 266 til de mektige løp
 267 det var som spillets virvler
 268 nedad ryggen han krøp
 269 så spurte han den annen
 270 hvor lærte du den slått
 271 han ((SER OPP)) svarte det er det samme
 272 men minn deg den blott
 273 Elev 5: nu mannen ned seg lutet
 274 og etter tapen tok
 275 da så han hestehoven
 276 som takt mot tønne slo
 277 han glemte rent å tappe
 278 han sprang i stuen opp
 279 der løftet de fra gulvet
 280 den falne mannekropp
 281 Elev 6: fanitullen kalles
 282 ennu den ville slått
 283 og dølene den spiller
 284 og spiller den godt
 285 men lyder de grumme toner
 286 under øldrikk og svir
 287 da ((SER OPP)) løsner atter kniven
 288 i hallingdølens slir
 289 Klassen: [Applaus]
 290 Lærer: [shsh]
 291 Elev 6: ((BLIKKET VANDRER RUNDT I KLASSEROMMET. GESTIKULERER
 MED HØYRE HÅND)) [det diktet] handler om... da--
 292 en sånn--
 293 det er en sånn bryllups'fest
 294 og så skal--
 295 det er en mann som skal ned å--
 296 i kjelleren og fylle på.. 'øl
 297 oppå tønne da så ser han en.. mystisk mann sitte og stemme felen sin
 298 og etter han har stemt felen så begynner han å spille ((SER PÅ ELEV 5))

299 Elev 5: ((HOLDER FOR DET MESTE BLIKKET PÅ ETT STED I
KLASSEROMMET, MEN SER LITT RUNDT OMKRING)) og så ser han mannen som skal
fylle på øl--

300 han ser.. at den fyren som spiller

301 han har en hestehov som han driver og tramper mot tønne,

302 han blir redd og glemmer å fylle på øl,

303 så løper han opp igjen,

304 og da ser han at en av de som var der oppe var avdød

305 Elev 6: ifølge sagnet er det noen som døde hver gang han.. fanitullen da

306 han mystiske mannen som satt oppe på tønne

307 så var det noen som døde hver gang han dro den felen.

308 Klassen: ((KLAPPER))

309 Lærer: Takk

Vedlegg 5 - Presentasjon nummer 7, Skole 5

724 No ser eg atter slike fjell og dalar
 725 Varighet: 4MIN 9SEK (38.15-42.24)
 726 Lærer: værsgod
 727 presenter dere med fornavn også si hva dere skal
 728 Elev 13: okei jeg er [Elev 13]
 729 Elev 14: og jeg er [Elev 14]
 730 ø= og vi skal ha om diktet nå ser jeg atter
 731 av <MRC aasmund olavsson vinje MRC> ((ÅPNER BOKA OG SER NED I DEN))
 732 e= åsmund olavsson vinje dro i 1860 på en reise fra christiania ((ELEV 13 HENTER
 EN STOL)) til trondheim
 733 for å se .. e= carl den femtende--
 734 e= .. eller kroningen av carl den femtende .. e= ..e= .. ((SNUR SEG MOT ELEV 13))
 735 det er en søndag ((ELEV 13 "TØRKER SVETTE" AV PANNA)) ettermiddag og
 vinje er trett og sliten
 736 Elev 13: puh ((SETTER SEG PÅ STOLEN))
 737 Elev 14: etter å ha gått tre mil
 738 han setter seg ned på en stein og kveldssola skinner på fjellene rundt ham
 739 der inspireres ((ELEV 13 "TØRKER SVETTE" AV PANNA)) han til å lage dette
 diktet
 740 Elev 13: ((LATER SOM HAN SKRIVER I BOKA MED EN PENN. LESER OPP
 DIKTET MENS HAN SER NED I BOKA)) <L no ser eg atter slike fjell og dalar L>
 741 <L som dei eg i min fyrste ungdom såg L>
 742 <L og same vind den heite panna svarar L>
 743 <L og gullet ligg på snø som før det låg L>
 744 <L det er eit barnemål som til meg talar L>
 745 <L og gjer meg tankefull-- L>
 746 <L tankefull men endå fjåg L>
 747 <L med ungdomsminne er den tala blanda L>
 748 <L det strøymer på meg så eg knapt kan anda L>
 749 <L ja livet strøymer på meg som det strøymde L>
 750 <L når under snø eg såg det grøne strå L>
 751 <L eg drøymmer no som før eg alltid drøymde L>
 752 <L når slike fjell eg såg L>
 753 <L i lufti blå L>
 754 <L eg gløymmer dagsens strid som før eg gløymde L>
 755 <L når eg mot kveld av sol eit glimt fekk sjå L>
 756 <L eg finner vel eit hus som vil meg husa L>
 757 <L når soli heim til natti vil meg lysa L>
 758 <L alt er som før men meir forklåra L>
 759 <L så dagsens ljøs meg synest meire bjart L>
 760 <L og det som 'beit og skar meg så det såra L>
 761 <L det gjerer sjølv skuggen mindre svart L>
 762 <L sjølv det som til å-- L>
 763 <L til å synda tidt meg dåra, L>
 764 <L sjølv 'det gjer harde fjellet mindre hardt L>
 765 <L forsona koma atter gamle tankar L>
 766 <L det same hjarta er som eldre bankar L>
 767 <EMF og kvar ein stein eg som ein kjenning finner EMF>

768 <L for slik var den eg flaug ikring som gut L>
 769 <L som det var kjemper spør eg kven som vinner L>
 770 <L av den og denne andre høge nut L>
 771 <L alt minner meg det minner og det minner L>
 772 <L til soli bort i snøen sloknar ut L>
 773 <L og inn i siste svevn meg eingong huggar L>
 774 <L dei gamle minne og dei gamle skuggar L>
 775 Elev 14: e= på sin reise
 776 e= til trondeheim--
 777 trondheim
 778 gir han levende beskrivelser e= av bygdefolk,
 779 e=.. klesstiler,
 780 og storslagen norsk natur
 781 i dette diktet [Elev 13] leste opp--
 782 e= det er en av de fineste naturskildringene vi finner i diktet ved rondane
 783 og det er edvard grieg som har komponert musikken til ved rondane
 784 Elev 13: ja så da=
 785 <SIT da ska jeg att SIT>
 786 ikke sikt på meg med den da
 787 ja så det at han skildrer da disse greiene--
 788 han ser ut over den norske naturen i=--
 789 mens han går--
 790 han går da altså til trondheim--
 791 det har du kanskje sagt
 792 Elev 14: ja det har jeg sagt
 793 Elev 13: men han går altså fra oslo til trondheim for å se på kroningen av carl den
 femtende,
 794 og han går e=--
 795 han går faktisk nesten bare til fots med sekk på ryggen og så går han fra hytte til hytte,
 796 og spør om han kan få overnatte der en dag eller to,
 797 og så fortsetter han
 798 og mens han går der så går han da gjennom--
 799 han går gjennom gudbrandsdalen og alle disse dalene som--
 800 Elev 14: X
 801 Elev 13: hæ?
 802 Elev 14: fjell og daler X
 803 Elev 13: fjell og daler og alt mulig rart
 804 og da ser han jo masse fin norsk natur,
 805 og dette vil han da= skrive ned
 806 på veien så skriver han masse sånne skildringer nedover
 807 og det her som jeg leste da det heter nå ser eg atter
 808 det er da etter det--
 809 kritikere og sånn de mener da det er den fineste reiseskildringen han noen gang har
 skrevet
 810 Lærer: takk
 811 Klassen: ((KLAPPER))

Vedlegg 6- Presentasjon nummer 10, Skole 6

1049 Hva gjør partydop med kroppen
 1050 Varighet: 16MIN 50SEK (17.30-34.20)
 1051 Elev 21: Der er hasj
 1052 der er e= ecstasy
 1053 der er kokain der er amfetamin
 1054 og det her er valium
 1055 ((TULL MED POWERPOINTEN. CA 20 SEK)
 1056 ((PÅ IMPRESS: TITTEL: ECSTASY. BILDE AV PILLER. FØRSTE PUNKT:
 LOVE DRUG))
 1057 Elev: 22:((HAR MED SEG MANUS, MEN HAR BLIKKONTAKT MED
 PUBLIKUM. SNUR SEG AV OG TIL MOT IMRESSPRESENTASJONEN)) ja ecstasy
 1058 ecstasy er--
 1059 går under mange navn
 1060 og blant dem
 1061 lovedrug
 1062 det er fordi når du er i ecstasyrus
 1063 så e= forvrenses.. e= synet ditt litt slik at du ser alt litt harmonisk og.. litt--
 1064 det glinser litt
 1065 og det skinner litt
 1066 og det er sånn
 1067 wow ((BEVEGER KROPPEN OG HENDENE)) så fint alt er
 1068 e= det er--
 1069 det er som å se på days of our lives
 1070 hvis noen har sett på det så er alt sånn shine alt skinner.
 1071 ja.
 1072 ..e= ecstasy hever smerteterskelen slik at du tåler mer.
 1073 og du får ikke like vondt av å bli slått,
 1074 eller stikke deg på en spiker,
 1075 eller skjære deg opp med en kniv,
 1076 eller hva du måtte finne på.
 1077 og det kan da også funke som smertestillende at det da altså 'demper smerter
 1078 ø= depresjoner.. det er--
 1079 når--
 1080 ved inntak av ecstasy så går det opp i hjernen og det angriper--
 1081 eller det 'påvirker da noen celler oppi hjernen som gjør at man føler lykke
 1082 og... det stoffet da som gjør at man kan føle lykke det heter sere- seritonin
 1083 ser-
 1084 ja det står litt feil der
 1085 seritinin
 1086 og e=
 1087 'det blir da 'ødelagt
 1088 først så åpnes de opp slik at det kan komme <EMF masse masse EMF> lykke inn
 1089 det husker dere kanskje fra blå kors
 1090 vi så dette her
 1091 så kommer det masse lykke inn
 1092 og så--
 1093 så blir det ødelagt
 1094 og så kan det ikke brukes igjen og når du har brukt opp--

1095 eller 'ødelagt alle de
 1096 så blir du da--
 1097 kommer du ned i en 'varig depresjon og det er ikke bra
 1098 ...ø= en vanlig liten pille ecstasy inneholder mellom femti og hundreogtretti milligram
 ø= virkestoff
 1099 og.. 'det er jo ikke så veldig mange prosent
 1100 men e= etter den første gangen
 1101 så må du ta 'enda litt mer for å få den samme rusen
 1102 og for å få den samme rusen igjen så må du ta 'enda mer og 'enda mer og 'enda mer
 1103 og ecstasy 'er farlig for kroppen
 1104 for det er ikke bare hjernecellene
 1105 det angriper.. det demper--
 1106 det forandrer også hjernebølgene dine slik at kroppen din kommer i ubalanse og
 pulsen heves og du blir varm
 1107 og du kan få feber på opptil 43 grader
 1108 og man vet jo at '40 er faregrensa
 1109 så man kan 'dø av heteslag
 1110 og ta en overdose
 1111 eller man kan få 'kramper og ligge og rulle på gulvet
 1112 eller noe helt annet dumt
 1113 og de 'depresjonene de--
 1114 ø= det tar 'lang tid før du blir glad igjen
 1115 eller du blir aldri glad igjen
 1116 kan aldri føle lykke igjen
 1117 og det fører til .. 'veldig mange selvmord
 1118 de som ikke 'dør av overdose av ecstasy
 1119 de 'dør av ø= dør av selvmord
 1120 og noen dør også av å drikke alt for mye vann
 1121 for ecstasy det angrip--
 1122 eller det tar også veldig hardt på vannet i kroppen din slik at vannet ikke når fram til
 dit det skal for å X
 1123 så du--
 1124 og ecstasy er veldig utbredt i ravekulturen da og der er det sånn <SIT party all the
 night SIT> og du fester hete natta
 1125 og hvis du tar ecstasy så fester du hele natta
 1126 og det 'tørker ut kroppen din
 1127 så da står de og 'bøtter nedpå med vann
 1128 men sånn--
 1129 vann
 1130 eller.. vanlig springvann det inneholder ikke de næringssaltene som man trenger så da..
 1131 e= 'besvimer man
 1132 det er veldig mange som når de løper maraton og sånn som drikker veldig mye vann
 og da får de ikke i seg nok næringssalter og du besvimer
 1133 og det skjer med veldig mange som går på ecstasy
 1134 eller de kan rett og slett drikke alt for mye og 'dø av vannforgiftning
 1135 det er veldig ille.
 1136 ø= virkestoffet i ecstasy heter <MRC mdma MRC>
 1137 og den siste ståen--
 1138 aen står for amfetamin som.. ecstasy ligner veldig på

1139 ø= man må være veldig forsiktig med ecstasy for man vet aldri hva de søte små
 tablettene inneholder
 1140 det kan inneholde ecstasy
 1141 det kan inneholde ø= alt annet enn ecstasy
 1142 det kan være gifter
 1143 ø= det kan være skikkelige gifter
 1144 eller det kan være 'druesukker
 1145 eller det kan være 'fluortabletter
 1146 eller
 1147 eller kokain
 1148 eller hva som helst annet
 1149 du 'vet aldri hva det inneholder
 1150 ja
 1151 takk
 1152 ((ELEV 21 HAR MANUS I HÅNDA, MEN HAR STORT SETT BLIKKONTAKT
 MED PUBLIKUM OG GESTIKULERER))
 1153 Elev 21: Hasj
 1154 drømmende
 1155 du begynner å hallusinere ikke sant når du røyka hasj
 1156 la oss si vi slår på ei rockelåt og du har røyka hasj
 1157 du begynner å føle at du er 'inni låta
 1158 at liksom--
 1159 'du er rockestjernen
 1160 du er helt vill
 1161 så det er sånn som skjer med deg hvis du har røyka hasj og hører på en sånn låt
 1162 du får paranoia.
 1163 latter.
 1164 når du er rusa på hasj får du paranoia
 1165 det betyr at du begynner å stresse når du røyka hasj
 1166 du blir sånn
 1167 <SIT æ= han er bak meg han-- SIT>
 1168 <SIT alle trur jeg har røyka hasj SIT>
 1169 <SIT alle trur jeg skylder mye penger SIT>
 1170 du 'skammer deg veldig mye av å røyke hasj
 1171 det som også skjer med rusen er at du kan plutselig bare få latterkrampe og du kan
 falle ned på bakken og bare le i flere timer
 1172 halvtime eller--
 1173 beroligende slapp.
 1174 det er thc i hasj
 1175 dette stoffet gjør deg rolig som hun politidama sa .. hvis dere fulgte med på den timen
 1176 du blir fort slapp og etter at--
 1177 liksom når du har ledd veldig mye så kan du plutselig bare søvne
 1178 ingen dødsrisiko.
 1179 du kanke ta overdose av hasj
 1180 du skal ha røyka i røyk hver dag som--
 1181 som det skjedde med bob marley
 1182 han røyka hasj helt siden han var på vår alder og helt til han døde så det gjorde noe
 med kroppen hans
 1183 så han døde.
 1184 du mister hjern--

1185 du mister hjerneceller ... når du går på hasj permanent
 1186 du blir rett og slett dum
 1187 du blir svak og du bruker hasj som en utvei
 1188 eksempel hvis du har krampe med kona og du orker ikke--
 1189 du orker ikke noe mer så du går og tar deg en hasj for å fjerne 'alt stresset bare
 1190 så du kan roe deg ned
 1191 medisinsk virkning.
 1192 ved--
 1193 kreftsyke mennesker--
 1194 de har kreft ikke sant
 1195 så de ha--
 1196 de har ofte kvalme og de får ikke sove mye og så de ry--
 1197 når de røyker hasj så fjernes kvalmen så de kan spise og de kan sove og--
 1198 ja.
 1199 det var ferdig.
 1200 ((ELEV 23 SER MESTEPARTEN AV TIDEN I MANUSET SITT. SER OPP AV OG
 TIL))
 1201 Elev 23: am- am- amfetamin
 1202 ...e= det som skjer rundt selve rusen er at du blir selvsikker,
 1203 mm man snakker utrolig mye med folk man aldri hadde tørt å snakke med,
 1204 e= man blir også rastløs man greier ikke å sitte stille,
 1205 og det som skjer med tennene dine er at de løser opp amfetaminet
 1206 amfetaminmisbrukere har ikke sånn særlig bra tenner
 1207 legemiddel.
 1208 amfetamin ble også brukt som legemiddel for astma og forkjølelse
 1209 i krigen brukte de amfetamin for å holde soldatene sine våkne
 1210 hjertesykdommer.
 1211 amfetamin er egentlig ikke så 'giftig men kan føre til hjerneblødninger og hjerteinfarkt
 1212 det dannes--
 1213 hvis det dannes en blodpropp i kroppen så er det veldig farlig hvis den stopper et sted,
 1214 så hvis den for eksempel stopper i hjertet så kan de dø
 1215 slankemiddel.
 1216 man kan bruke amfetamin hvis man ikke vil sove eller spise,
 1217 man mister matlysten og får ekstra energi.
 1218 da kan man liksom gå på treningsstudio og bruke all den energien der
 1219 så blir man ikke veldig sultne
 1220 dette er grunnen til at mange bruker amfetamin som slankemiddel
 1221 depresjon.
 1222 paranoia.
 1223 etter virkningen tar slutt så kan man bli trøtt og sliten,
 1224 man kan bli deprimeret men det er varer normalt bare noen dager.
 1225 man blir også paranoid,
 1226 det betyr at man tror at folk snakker med deg
 1227 eller følger etter deg eller noe
 1228 eller at man ser syner eller noe
 1229 overdose
 1230 hvis man har tatt for mye amfetamin så utvikler X seg og du får hodepine
 1231 etterhvert hvis du tar høye doser av amfetamin kan du dø.
 1232 dosen varer vanligvis fire timer
 1233 hvis det er høy dose kan det var fra fjorten tolv til fjorten timer

1234 Elev 24: jeg vil også bare si at e= e= microsoft word og linux er forskjellig så
 bakgrunnen har blitt 'svart men den er egentlig rød her så det beklager vi så punktene synes
 ikke

1235 Lærer: men det er helt greit det kunne ikke dere vite

1236 ((ELEV 25 HAR MANUS, MEN SER PÅ PUBLIKUM MER ENN I MANUSET))

1237 Elev 25: kokain.

1238 rusen føles som amfetamin og er mildere enn amfetamin.

1239 kokain,

1240 også kalt 'crack eller cola

1241 er mildere enn amfetamin

1242 det ser og føles likt og begge er [X]

1243 En i klassen?: [HOSTHOSTHOST]

1244 Elev 25: kokain kan også røykes

1245 i amfetamin varer lykken lenger enn i kokain

1246 og nedturen eller depremisjonen er også større

1247 sosial,

1248 selvsikker,

1249 og energi

1250 ø= mange spesielt ungdommer,

1251 begynner på kokain som partydop

1252 e= fordi= atte= kokain det gjør at du blir mer selvsikker,

1253 du blir mer sosial,

1254 som betyr at kanskje det er noen du ikke har tørt å snakke med

1255 så går du kanskje bort til dem og liksom <X sjekker opp noen damer X> eller liksom

1256 ja.

1257 man gjør mye man 'egentlig ikke bør

1258 ø= men bruk av kokain kan også gjøre at du blir veldig energirik

1259 du blir hyper.

1260 rett og slett.

1261 men denne følelsen varer bare fra femten minutter til rundt en time.

1262 ...store vekttap.

1263 mister matlysten.

1264 mange begynner med kokain.. fordi at de mister matlysten som fører til utrolig store
 vekttap

1265 dette er en veldig 'effektiv slankekur

1266 men det er utrolig farlig

1267 så jeg 'anbefaler det ikke

1268 nedtur og bivirkninger.

1269 etter festen er X blir man utrolig deprimert

1270 man orker ingen ting.

1271 man mister også hundrevis av hjerneceller

1272 som fører til at man kan bli 'stokk dum

1273 ø= ved å ta kokain kan man også få 'hjerterytmeforstyrrelser,

1274 hjerteinfarkt,

1275 hjerneblødning,

1276 høyere blodtrykk og puls,

1277 det kan også føre til plutselige kramper,

1278 men mye at det jeg har sagt nå får man bare etter noen å--

1279 noen få års bruk.

1280 ((ELEV 25 HAR STYRT PPT FRAM TIL NÅ, MEN STILLER SEG NÅ FORAN
VED LERRETET, MENS ELEV 21 TAR OVER PPT. ELEV 25 HAR MANUS MED SEG,
MEN SER MEST PÅ PUBLIKUM. GESTIKULERER))

1281 Elev 24: valium.

1282 (KREMT)

1283 ø= ved inntak av valium

1284 så blir du veldig engstelig

1285 eller du får stor angst

1286 e=

1287 og du kan oppleve også at 'fobier blir forsterka

1288 det er asså--

1289 hvis du er redd for edderkopper så=

1290 så lissom--

1291 ka--

1292 bare du ser edderkoppen så kan du lissom 'dø av skrekk fordi fobiene blir så forsterka.

1293 ø= du blir ro--

1294 urolig sånn som hun politidama sa det er helt normalt når du går på valium at du
lissom beveger deg ((VISER HVA HUN MENER VED Å ILLUSTRERE MED KROPPEN
SIN)) sånn her som hun sa da

1295 o=g man kan bli <A<HI veldig irritert HI>A>

1296 preget av stor aggresjon

1297 men man blir også <L<LO deprimert når all moroa LO>L> -- eller den rolige følelsen
er over

1298 og da 'hjelper ikke antidepressiva

1299 det eneste du må da det er faktisk å legge deg inn på sånn der 'klinikk

1300 eller så--

1301 du 'blir ikke kvitt det

1302 det som også 'skjer det er at e= ... du får muskelpasmer

1303 det betyr at du=--

1304 e= når e= valiumet er inni blodet så kommer det etter hvert til.. musklene

1305 og da trekker de seg på en måte inn ((VISER HVA HUN MENER VED Å
ILLUSTRERE MED KROPPEN SIN)) så du ser litt sånn her ut lissom du--

1306 du blir helt .. ødelagt i kroppen

1307 man blir fort.. 'avhengig at amfetamin

1308 En av de andre på gruppen: [valium]

1309 Elev 24: [nei valium] unnskyld <@det er@> fordi det gir deg den der avslappende
følelsen

1310 o=g du kan bare være deg 'selv liksom

1311 og bare 'ta det rolig

1312 og mange bruker det som en utvei sånn som de bruker alle 'andre doper

1313 mm du får utrolig 'hodepine av å bruke valium

1314 e= det verste som kan skje er at 'blodtrykket ditt 'faller ((LAR HENDENE FALLE)) --

1315 faller drastisk og det--

1316 du--

1317 asså du 'får ikke nok blod i hele kroppen

1318 og da= ø= da kan du--

1319 asså du kan svime av og så må du ligge på sykehuset og få overvåka blodtrykket ditt

1320 ...for mye valium i blodet kan føre til dødsfall

1321 e= og det er 'ingen 'annen mulighet å komme ut av et--

1322 en valiumavhengighet enn å dra på avrusningsklinikk.

1323 da skal vi ha et lite rollespill
 1324 Elev 21: vi skal ha et lite rollespill X det er i de tøffe gatene X
 1325 X
 1326 Lærer: @@@@
 1327 ((ELEVENE FINNER FRAM REKVISITTER OG STILLER SEG FORAN I HØYRE
 HJØRNE AV KLASSEROMMET. ELEV 25 STÅR I VENSTRE HJØRNE))
 1328 Lærer: @@@
 1329 Noen i klassen: @@
 1330 Elev 22: ((GÅR BORT TIL ELEV 25. LUTRYGGET "NARKOMAN" HOLDNING))
 har du no crack?
 1331 jeg 'må ha noe.
 1332 Elev 25: jeg venter på det.
 1333 betaling?
 1334 Elev 22: nei
 1335 sorry
 1336 jeg hakke noe
 1337 skal få senere
 1338 jeg har ikke no mere nå
 1339 Elev 25: jeg vet ikke ass
 1340 du betalte ikke sist gang
 1341 Elev 22: men jeg sverger
 1342 jeg skal betale denne gangen
 1343 Elev 21: jeg har sakene dine ((KOMMER BORT TIL 25 OG 22. "GANSTER-
 HOLDNING" OG "GANGSTER-MÅTE" Å SNAKKE PÅ))
 1344 Elev 25: bra
 1345 lang det over
 1346 penga ligger der vi avtalte
 1347 Elev 21: ja
 1348 Elev 22: har du noe til meg også da
 1349 Elev 21: hva?
 1350 Elev 22: har du noe til meg også
 1351 Elev 21: ja
 1352 pass penga først
 1353 Elev 22: 'sorry ass
 1354 jeg har ikke penger nå
 1355 Elev 21: take it or leave it
 1356 jeg skal ha 'penger nå
 1357 Elev 22: jeg 'sverger
 1358 jeg betaler
 1359 jeg kan betale 'dobbelte senere
 1360 bare jeg må 'ha det nå
 1361 Elev 21: greit
 1362 her
 1363 betal til det 'kortet her ((GÅR))
 1364 Elev 25: nå ligger du 'godt an asså
 1365 han der
 1366 han er
 1367 han mener alvor
 1368 han driver ikke med 'tomme trusler
 1369 Elev 22: oh shit

1370 Elev 24: <@he-hei@> ((KOMMER BORT TIL 22 OG 25))
 1371 du jeg så han der fyren din jeg
 1372 det betyr at det er crack her eller
 1373 Elev 25: nei ligg unna
 1374 ikke noe cash
 1375 ingen crack
 1376 Elev 24: slappa
 1377 jeg 'har halvparten ikke sant
 1378 Elev 25: greit
 1379 betal resten på mandag ((25 OG 24 GÅR))
 1380 Elev 23: løp ((KOMMER BORT TIL 22))
 1381 løp
 1382 du må gjemme deg
 1383 pusherne du skulle betale er etter deg
 1384 de kommer til å drepe deg
 1385 Elev 22: hvor kan jeg gjemme meg ((GJEMMER SEG BAK LERRETET))
 1386 Elev 21: sa ikke jeg at du ikke skulle tulle med pengene mine ((KOMMER BORT TIL
 22 MED EN "PISTOL" I HÅNDA SOM HAN SIKTER MOT HODET TIL 22))
 1387 Elev 22: X
 1388 Elev 21: hæ?
 1389 Elev 22: klokka er ikke tolv
 1390 det er mandag ennå
 1391 jeg betaler
 1392 jeg lover
 1393 Elev 24: [du måkke gjøre det] ((KOMMER BORT TIL 22 OG 21))
 1394 Elev 21: [(("SKYTER" ELEV 22 I HODET. ELEV 22 FALLER))]
 1395 Elev 24: du vet det der var 'broren min
 1396 Elev 21: hva så
 1397 han betalte meg ikke penger
 1398 Elev 24: du vet jeg kommer til å hevne deg
 1399 Elev 21: tøyh
 1400 Elev 21: ferdig
 1401 klassen: ((KLAPPER))
 1402 Elev 21: Det vi prøvde å dramatisere
 1403 er hvordan det er lissom i gatene.
 1404 først så kan det være kult å røyke hasj
 1405 og--
 1406 men etterpå så føler du at du er avhengig
 1407 og da blir livet ditt snudd opp ned
 1408 takk for oss.
 1409 Klassen: ((KLAPPER))

Vedlegg 7 - Erklæring ved tilgang til PISA+ sine forskningsdata

UNIVERSITETET I OSLO
DET UTDANNINGSVITENSKAPELIGE FAKULTET

Side 1 av 1

Institutt for lærerutdanning og
skoleutvikling
Postboks 1099 Blindern
0317 Oslo

Telefon: 22 85 50 70 / 41 51
Telefaks: 22 85 44 09
Vev-adr.: <http://www.ils.uio.no/>

Pedagogisk
Postboks 1092 Blindern
0317 OSLO

Telefon: 22 84 44 75 / 81 62
Telefaks: 22 85 42 50
Vev-adr.:

Dato: 16.06.06

Erklæring ved tilgang til PISA+ sine forskningsdata

Forskningsprosjektet PISA+ har forpliktet seg til å følge personopplysningslovens retningslinjer ved all registrering, lagring og bruk av det innsamlede datamaterialet. Ved tilgang til dette materialet er du forpliktet til å gjøre deg kjent med og følge disse retningslinjene (se: <http://www.lovdata.no/all/nl-20000414-031.html>).

Jeg har gjort meg kjent med personopplysningslovens retningslinjer, og lover å følge disse i mitt arbeid med datamaterialet tilhørende forskningsprosjektet PISA+.

Sted

Oslo

Dato

10/5-2010

Underskrift

Kjersti B. Rugg